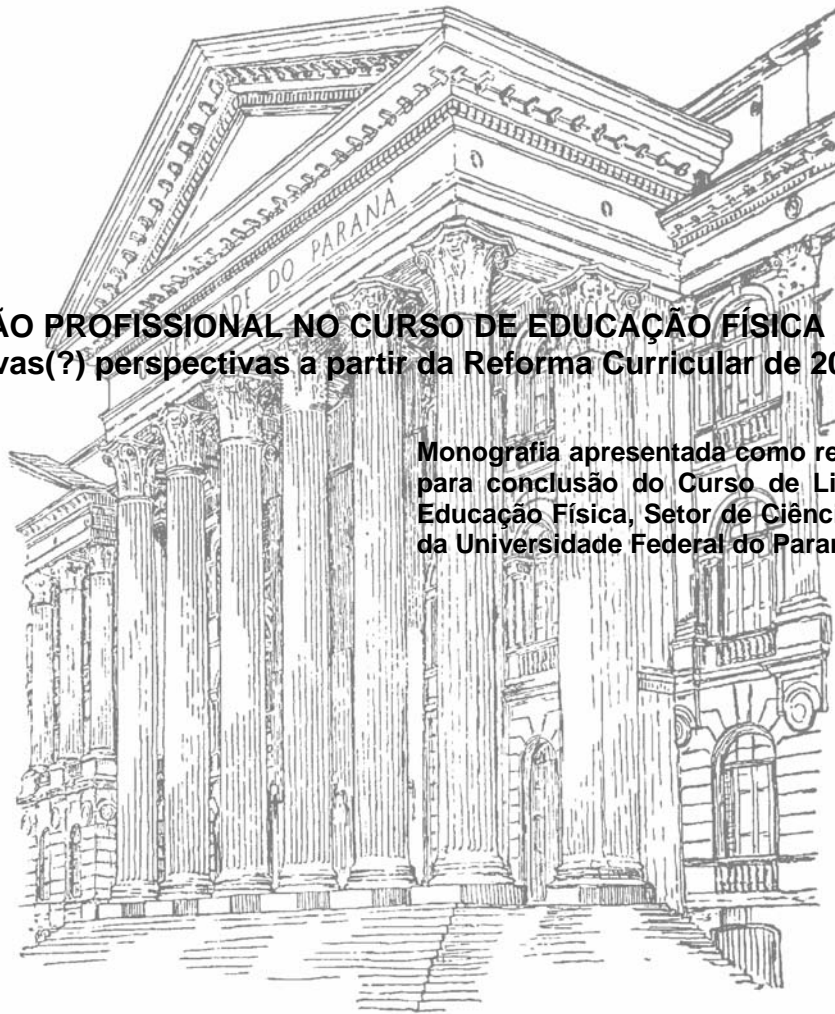


RENATA MARIA TOLEDO

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPR:
novas(?) perspectivas a partir da Reforma Curricular de 2003**

Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Licenciatura em
Educação Física, Setor de Ciências Biológicas,
da Universidade Federal do Paraná.



CURITIBA

2005

RENATA MARIA TOLEDO

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPR:
novas(?) perspectivas a partir da Reforma Curricular de 2003**

**Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Licenciatura em
Educação Física, Setor de Ciências Biológicas,
da Universidade Federal do Paraná.**

ORIENTADORA: SIMONE RECHIA

À Julia Maria.

AGRADECIMENTOS

À minha família (mãe, pai, Lí, Jú e Marcelo), pelo respaldo e pelo respeito às minhas decisões, mesmo que no fundo, bem lá no fundo, o caminho que tomei não tenha sido bem aquele que esperavam.

À Rê, por persistir muito nessa amizade que, no que dependia de mim, não prometia nada. E também pela inconstância, pela energia, por compartilhar todos os momentos, alegrias, tristezas, risadas, teto, contas, crises, etc. e me ensinar um montão de coisas. Acho que eu estou aprendendo um pouquinho, né?

À Carol que, mesmo nos momentos de conflito e de tensão, esteve aberta para uma permanente construção. Como eu já te falei uma vez, “quando eu crescer eu quero ser que nem você”. Eu só não sei se vou crescer tanto assim...

Ao Willy, pela dúvida constante, inclusive por questionar a própria dúvida e por colocar em xeque muitas certezas. E também: Camila, Mela, Bruna, Rose e Talita que foram (e ainda são!) muito importantes.

Às pessoas que estiveram envolvidas em dois momentos fundamentais da minha formação, sem os quais os rumos que teria tomado seriam muito diferentes: a gestão 2003 – Quem Tem Que Vir Que Venha – do Centro Acadêmico de Educação Física da UFPR e, dentro dela, a construção do XXIV Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, ocorrido na UFPR no mesmo ano.

À Carmen, Simone, Cris, Sérgio Abrahão, Serginho e Rosicler Göedert, por conferirem um pouco de humanidade ao ambiente universitário, que há muito deixou de prezar pelo ser humano (se é que um dia isso aconteceu...).

Às pessoas que contribuíram para a construção deste trabalho: Palmira, que impulsionou o seu início; à Simone, que topou entrar no barco em movimento e ao França, pela disponibilidade em me ajudar quando precisei. E, claro, à Rê, por segurar a onda das minhas crises “contra o relógio” e demais dificuldades que encontrei.

...é possível e necessário
lutar por um mundo mais justo e igualitário.
Simplesmente, porque a história ainda não terminou.

(PABLO GENTILI)

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	vi
RESUMO	vii
1 INTRODUÇÃO	1
2 METODOLOGIA	9
3 “DAS MACRO POLÍTICAS À SALA DE AULA”: A UNIVERSIDADE EM FOGO CRUZADO	11
3.1 A UNIVERSIDADE E O ESTADO	12
3.2 CRISE DO CAPITAL E NEOLIBERALISMO	15
3.2.1 A Educação Física frente à Crise do Capital e ao Neoliberalismo	17
3.3 A UNIVERSIDADE E O MERCADO.....	19
4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: QUESTÕES PERTINENTES	24
4.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUNS PRESSUPOSTOS	26
4.2 DIRETRIZES CURRICULARES	29
4.2.1 Diretrizes Curriculares da Educação Física: Breve Resgate Histórico	29
5 REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPR	34
5.1 A REFORMA CURRICULAR EM PROCESSO	34
5.1.1 Resgatando o Contexto: a Formulação do Novo Currículo	34
5.1.2 A Reforma Curricular de 2003.....	37
5.2.LICENCIATURA E BACHARELADO: AS NOVAS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	46

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES – Câmara de Ensino Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
COESP – Comissão de Especialistas
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFED – Conselho Federal de Educação Física
CP – Conselho Pleno
CREF – Conselho Regional de Educação Física
DEF – Departamento de Educação Física
ENEEF – Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física
ExNEEF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FMI – Fundo Monetário Internacional
GPECAP – Grupo Permanente de Estudos do Currículo e Acompanhamento Pedagógico
MEC – Ministério da Educação
MEEF – Movimento Estudantil da Educação Física
MNCR – Movimento Nacional Contra a Regulamentação
ONU – Organização das Nações Unidas
SESu – Secretaria de Ensino Superior
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UFPR – Universidade Federal do Paraná

RESUMO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPR: novas(?) perspectivas a partir da Reforma Curricular de 2003

O presente buscou refletir acerca da formação profissional no curso de educação física da Universidade Federal do Paraná, delineando um quadro principalmente a partir da Reforma Curricular de 2003, de modo a contribuir com a discussão sobre um projeto de formação para o referido curso. Para empreender tal tarefa, utilizou-se, como mediação, uma análise da conjuntura social e política em que o novo currículo foi formulado, com um resgate histórico que reporta à crise do capital ocorrida em meados da década de 70, na medida em que apresenta reflexos para a referida conjuntura. Vale ressaltar que se buscou essa contextualização tanto do ponto de vista das políticas públicas educacionais (com destaque para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, aprovadas no ano de 2004), quanto da análise da conjuntura localizada do Departamento de Educação Física da UFPR. Além disso, foram abordadas questões referentes à formação profissional, inclusive alguns de seus pressupostos. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa a revisão de literatura e a análise de documentos, tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. É importante destacar que, para os fins da pesquisa foi estabelecido um recorte que delimitou os documentos analisados àqueles produzidos a partir da reforma curricular do ano de 2003, não obstante a existência de documentos anteriores ao referido período. A partir do que foi analisado, concluiu-se pela adequação, no curso de Educação Física da UFPR, às políticas públicas educacionais orientadas por um modelo neoliberal, de aligeiramento da formação profissional, representando, na área da Educação Física, a fragmentação em duas modalidades de formação, a Licenciatura e o Bacharelado. Concluiu-se também pelo reflexo da conjuntura localizada da Universidade Federal do Paraná no processo de formação profissional que se desenvolveu em um tempo pedagógico e político necessário sendo também expressão da configuração do próprio departamento de educação física. Uma outra consideração a que o presente trabalho chegou foi a do reflexo do processo de mercadorização do direito social à educação na UFPR, que perpassa pela oferta de serviços comercializados junto à comunidade, evidenciada também pela nova possibilidade de permanência na universidade para adquirir a outra titulação.

Palavras chaves: políticas públicas educacionais, formação profissional, reforma curricular.

1 INTRODUÇÃO

A universidade pública sofre um processo de dismantelamento no país, através da implementação de políticas públicas educacionais que apontam para sua progressiva privatização. Esse processo materializa-se, principalmente, através de um duplo movimento. O primeiro deles consiste na gradual modificação do *status* da educação: de um direito social que foi conquistado e passou a ser garantido pela Constituição Federal transforma-se em uma mercadoria, um serviço a ser prestado e, portanto, consumido. Circunstância essa que não é uma exclusividade da educação, estendendo-se a outros direitos sociais, como a saúde, a segurança pública, o lazer, dentre outros. Sendo uma “mercadoria”, difunde-se a idéia de que nada há de mais adequado do que ser ofertada, ou seja, **vendida** pelo mercado, e não fornecida pelo Estado, visto que este disporia de órgãos estatais e de um funcionalismo público **incompetentes** para empreender tal tarefa e que interferiria excessivamente na esfera econômica.

Percebendo esse movimento, faz-se necessário indagar das razões que o delinearão. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade do grande capital de apropriar-se de um espaço ocupado pelo Estado não por este não ter condições de fazê-lo, e sim porque o capital necessita reproduzir-se, expandir-se para além dos limites que ele mesmo criou. O cerne da questão é a crise produtiva atravessada pelo capitalismo, e não o binômio **incompetência / intromissão** do Estado nas relações sociais e econômicas.

O segundo movimento a que nos referimos acima diz respeito à formação profissional que tem lugar no ensino superior. Paralelamente ao fato de ocupar o espaço para a oferta de serviços educacionais o capital interessa-se por fornecer diretrizes e orientações para o processo formativo que se dá neste nível de ensino, de modo a que este possa atender às suas demandas. E que demandas são essas? SILVA (1999, p. 12) nos fornece elementos para a compreensão dessas demandas quando afirma que aos formuladores da ideologia neoliberal interessa vincular a educação desenvolvida no interior das instituições de ensino ao fim de preparar para o trabalho bem como à veiculação da ideologia que afirma as vantagens da livre concorrência. Assim, ocorre “um esforço de alteração do currículo não apenas com o

objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.” (SILVA, 1999, p. 12)

No que diz respeito à formação para o mercado de trabalho faz-se necessário tecer algumas considerações. A partir de meados da década de 70 do século XX, o capitalismo atravessa uma crise produtiva¹. De acordo com Anderson, citado por LANDIM e MORAES E SILVA (2002, p. 51), as causas dessa crise são atribuídas, pela ótica neoliberal, ao excesso de poder das entidades sindicais e do movimento operário que, ao lutar por condições melhores de trabalho, prejudicaram a acumulação capitalista. O neoliberalismo propunha, então, a ruptura do poder dos sindicatos e uma modificação na esfera estatal, que visava à diminuição da intervenção econômica e dos gastos sociais.

No plano econômico, a tentativa de superar a referida crise e, portanto, de restabelecer o padrão de acumulação do capital, ocorre uma reestruturação da produção, tendo como marcos importantes o desenvolvimento da microeletrônica e sua associação ao processo produtivo, que se torna mais flexível, como nos indica NOZAKI (2003, p. 11).

Essa flexibilização, por seu turno e até pelas razões neoliberais acima mencionadas, exigia também uma flexibilidade das relações trabalhistas, implicando na diminuição dos postos de trabalho fixos, o aumento da contratação temporária (conforme as demandas), e a terceirização de setores que não concorressem diretamente para o produto final (como por exemplo, serviço de transporte). Vale dizer que “as próprias técnicas de gestão da força de trabalho modificaram-se, da esteira para as células de produção, com times ou grupos de trabalho, envolvimento participativo, trabalho polivalente, multifuncional e com uma nova base de qualificação”. (NOZAKI, 2003, p. 14). Tal flexibilização implicava, no plano jurídico-

¹ NOZAKI (2003, p. 2) nos aponta que é uma característica do capitalismo atravessar crises produtivas cíclicas que são estruturais, ou seja, remontam à própria estrutura desse sistema, sendo possível listar uma série de exemplos. No entanto, tal qual o autor no referido estudo, nos “deteremos particularmente à crise da década de 70, que possui relações mais próximas com” a conjuntura que ora pretendemos analisar.

político, uma alteração do regime da legislação trabalhista, flexibilizando direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora².

À dos direitos trabalhistas, soma-se a progressiva retirada de outros direitos. Deste modo, FRIGOTTO (1995, p. 19), retomando reflexões de trabalho por ele próprio elaborado em 1984, no qual analisa as relações entre a educação e a estrutura econômica do capitalismo, assim se pronuncia:

Os efeitos do economicismo na política educacional, (...), se expressaram, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como 'negócio'; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e a classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; pela proletarianização do magistério público etc. Efeitos que perduram e, em muitos casos, se agravam.

Essa conjuntura estabelece uma série de determinações sobre os processos de formação e qualificação de trabalhadores(as). Desta maneira, os órgãos que têm a responsabilidade de definir as diretrizes orientadoras da formação profissional encontram-se diante desse contexto complexo, no qual o projeto neoliberal adquire cada vez mais espaço, provocando alterações no curso dos processos formativos no interior das instituições educacionais e buscando a adequação ao novo contexto.

O ensino superior e, mais precisamente a universidade pública, por constituir o lugar por excelência de formação, é significativamente atingido pelo paradigma

² Sobre a flexibilização dos direitos trabalhistas, é importante lembrarmos BORGES (2005, s.p.), quando afirma que o “processo de desmonte trabalhista no Brasil teve impulso no governo FHC. Durante seu triste reinado, o país foi recordista mundial na desregulamentação do trabalho, segundo relatórios da OIT. Os três pilares da regulação foram corroídos: contrato, jornada e salário. A contratação, antes por tempo indeterminado, foi sabotada por vários tipos precários de contrato; a jornada, antes fixa, tornou-se flexível com o banco de horas; e a remuneração, antes amparada por políticas salariais, foi abandonada ao jogo de mercado e virou variável, através da Participação nos Resultados (PLR). A herança de FHC é realmente maldita”. Dessa herança, ainda restam muitos esqueletos, de modo que se encontra atualmente em curso no país a discussão da Reforma Trabalhista, que coloca capital e trabalho à mesa de negociação mediados pelo Estado, através do Fórum Nacional do Trabalho. No entanto, esse “Estado” não é neutro, como veremos adiante, tendo historicamente atuado em favor do capital. Assim sendo, a Reforma Trabalhista possui uma **“uma forte orientação liberal, cujo eixo norteador é a ‘sinistra tese da prevalência do negociado sobre o legislado – uma proposta regressiva que gerou tantas brigas no reinado de FHC. Já no item sobre composição de conflitos, apesar de garantir o direito de greve e proibir práticas anti-sindicais, ele permite que as empresas contratem substitutos para os grevistas. Por este breve apanhado, fica patente que esta reforma exige cautela e intensa pressão. Se for garantida a conquista dos comitês de base, que o patronato rejeita, a reforma sindical já seria temerária; sem ela, penso que será um desastre para os trabalhadores.” (grifo nosso)**. Outros direitos trabalhistas também estão ameaçados. O projeto que propõe o fim do 13º salário, por exemplo, já foi aprovado em votação na Câmara dos Deputados, encontrando-se, nesse momento (novembro de 2005), no Senado, à espera de discussão.

neoliberal. É importante observar que tal fato se reflete tanto na própria estrutura desta instituição como no seu modo de organização político-pedagógica, científica e cultural. A Universidade Federal do Paraná (UFPR), como parte integrante do sistema de ensino superior, não está alheia a esse processo, sofrendo as mediações que a conjuntura atual proporciona, tanto no que diz respeito à sua organização estrutural quanto no que tange especificamente à formação gestada em seu interior. Assim é que o curso de Educação Física da UFPR passa por uma reformulação curricular no ano de 2003, que resulta em sua fragmentação em dois cursos diferentes: a Licenciatura e o Bacharelado. Tal reforma curricular ocorreu em um cenário de debate extremamente conturbado acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação da área da Educação Física ocorreu de maneira conturbada até culminar em Resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)³, em março de 2004, trazendo contornos importantes para a formação profissional.

Para empreender uma análise sobre o processo de formação profissional na área da Educação Física, no entanto, não é suficiente tomarmos por base apenas o documento em questão, faz-se necessário considerar o próprio papel social desempenhado pela Educação Física ao longo da história, bem como as modificações que esse papel sofreu em consonância com as próprias mudanças que ocorreram na sociedade brasileira.

A Educação Física esteve historicamente relacionada com a disciplinarização dos corpos e com o desenvolvimento da aptidão física para o trabalho. Essa perspectiva estava vinculada à necessidade de formatar o corpo de trabalhadores(as) de modo a que o mesmo se tornasse “forte, produtivo e saudável” mas, por outro lado, fosse dócil o suficiente para enquadrar-se na organização do trabalho capitalista, conforme nos indica CASTELLANI FILHO (1998). Além disso, serviu, principalmente através de seu conteúdo preponderante, qual seja, o esporte, como importante meio de transmissão de valores ideológicos a serviço do capitalismo tais como: a idéia de competição como algo natural e inerente ao ser humano; de vitória a qualquer preço; de supremacia do(a) mais forte em detrimento do(a) mais fraco(a); o respeito às regras estabelecidas.

³ Resolução CNE/CES nº 07/2004.

Em meados da década de 80, a Educação Física, acompanhando um movimento mais amplo, proporcionado pela abertura política que marcou o país com o fim da ditadura militar e de todo seu aparato repressivo, teve questionado o papel preponderante que desempenhara até então. Surgiam novas propostas pedagógicas, que discutiam a Educação Física a partir de uma perspectiva histórica, e que apontavam no sentido de uma transformação social. Não obstante a ação dos movimentos progressistas da Educação Física, tal desejo não se materializou e, paradoxalmente, sofreu um recuo, principalmente após o fim da empreitada socialista que teve como marco a queda do Muro de Berlim, em 1989. Tal acontecimento serviu aos interesses dos ideólogos do neoliberalismo, que decretaram o “fim da história”, ampliando a ofensiva da afirmação do livre mercado e dos ataques às ações estatais.

Dentro desse quadro, de afirmação do capitalismo como única alternativa possível, de progressiva implementação das políticas neoliberais, que valorizavam a esfera privada em detrimento das ações orientadas para o público, de flexibilização do mundo do trabalho, percebemos também algumas modificações importantes na área da Educação Física: a valorização dos espaços de trabalho informais (como por exemplo: clubes, academias, hotéis, dentre outros); a criação do Conselho Federal de Educação Física; a desvalorização dos espaços de trabalho formais, no interior das instituições de ensino⁴.

A abertura política e o conseqüente debate acadêmico ocorrido no interior da Educação Física brasileira, o posterior movimento de despolitização das relações sociais e econômicas e a reestruturação produtiva constituem-se como importantes pontos de influência nas discussões sobre o processo de formação profissional da área, que se desenvolvem nesse contexto e que apontam para o enquadramento desta às exigências do mercado, resultando em uma formação que enfatiza apenas o conhecimento técnico, “em detrimento de uma formação humana mais ampla, que possibilite a compreensão dos processos sociais mais abrangentes, determinantes

⁴ Ocorre uma retomada e reafirmação do papel social que a Educação Física desempenhara ao longo da história, a serviço do capitalismo. Assim, é possível perceber que esta se coloca à disposição do capital, tanto numa perspectiva de recuperação do trabalhador(a) – haja vista as práticas de ginástica laboral – quanto no sentido ideológico percebida, por exemplo, na utilização de jogos cooperativos e dinâmicas de grupo para criar identidade entre o trabalhador(a) e a empresa que o(a) explora. Um outro aspecto poderia ser mencionado, que é a exploração do mercado das práticas corporais, impulsionado com a Regulamentação da Profissão, que será abordada mais adiante.

das condições objetivas e subjetivas de vida desse profissional e do meio social no qual está inserido” (FURTADO, 2003, p. 2). Tal enquadramento acelerou-se através de uma reformulação generalizada das diretrizes⁵ para os cursos de graduação⁶.

Nesse cenário é que se constitui o processo de reformulação curricular do curso de Educação Física da UFPR, no sentido de adequá-lo às novas exigências colocadas por essa conjuntura e que apontam para uma formação fragmentada, orientada pelas necessidades e demandas mercadológicas, sendo orientada por campos de atuação profissional e não calcadas em uma formação ampliada. Considerando a insuficiência dessa formação para o desenvolvimento dos profissionais na condição de sujeitos históricos das relações sociais bem como o desenvolvimento de ambos os processos de reformulação, ou seja, das Diretrizes Curriculares quanto da Reforma Curricular do curso da UFPR, surge o problema do presente projeto de pesquisa: **investigar que aproximações e distanciamentos existem entre a nova estrutura curricular do(s) curso(s) de Educação Física da UFPR e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física.**

O interesse por esta temática surge a partir do envolvimento com o Movimento Estudantil da Educação Física, ainda no segundo ano do curso. Essa experiência permitiu ampliar a percepção sobre a universidade e a formação nela conduzida. A partir daí, a inserção em discussões sobre formação profissional na área da Educação Física, tendo como marco a participação, na condição de representante discente, do Grupo Permanente de Estudos do Currículo e Acompanhamento Pedagógico (GPECAP) do Colegiado do Curso de Educação Física da UFPR, no processo de Reforma Curricular que resultou na fragmentação do referido curso em duas formações distintas, a Licenciatura e o Bacharelado, consolidou esse interesse e proporcionou a percepção sobre a importância do tema.

A relevância desse estudo evidencia-se ainda mais na atual conjuntura, em face da eminência de uma Reforma Universitária como ponto culminante da

⁵ “As Diretrizes Curriculares Gerais para a Graduação correspondem, em nível de ensino superior, aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São orientações do governo, emendas do Ministério da Educação, visando **Direcionar o Processo de Formação Humana (grifo da autora)** nos Projetos de Escolarização do Sistema Nacional de Educação, ou seja, **representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado (grifo meu).**” (TAFFAREL, 1998, p. 17)

⁶ Esse processo é melhor discutido no capítulo 4 do presente trabalho, que trata sobre a formação profissional e faz um breve resgate histórico sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física.

investida neoliberal na área educacional que vem se materializando de forma gradual, principalmente a partir das políticas públicas educacionais implementadas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso⁷ (1995-1998 e 1999-2002) e que, no geral, tiveram prosseguimento no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006). Vale ressaltar que algumas políticas públicas mantiveram-se e outras foram substituídas, embora, na essência, elas sejam sustentadas pelo mesmo ideário neoliberal⁸.

Diante da relevância dessa discussão no momento histórico que atravessamos, e na tentativa de elucidar os questionamentos presentes na problematização levantada neste trabalho, foram delineados alguns objetivos. GONSALVES (2003) indica a possibilidade de distinção em objetivos gerais e específicos, sendo que os primeiros “definem o que se pretende alcançar com a realização da pesquisa”, configurando sua “questão principal”. Neste sentido, o presente projeto de pesquisa possui o objetivo geral: **discutir a formação profissional no curso de Educação Física da UFPR, de modo a contribuir com a discussão sobre um projeto de formação para o referido curso.**

Os objetivos específicos, por sua vez, relacionam-se ao objetivo geral, de modo a concorrer para o alcance deste, ainda de acordo com GONSALVES (2003). Dentro dessa perspectiva, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- localizar a universidade pública no atual contexto sócio-político-econômico;
- discutir a formação profissional e alguns de seus pressupostos;
- resgatar o processo de formulação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física;

⁷ São exemplos da política educacional implementada por FHC: instituição do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), conhecido como PROVÃO; a Proposta de Emenda Constitucional – PEC nº 370-A/96, que dispõe sobre a Autonomia Universitária; o Plano Nacional de Graduação, que prevê o processo de reformulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

⁸ Um exemplo dessa situação se dá com o sistema de avaliação das instituições de ensino superior. No governo Lula, o PAIUB é substituído pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), que engloba, dentre outros elementos o ENADE (Exame Nacional de Desempenho do Estudante). No entanto, mesmo com algumas diferenças, o SINAES/ENADE mantém o viés neoliberal, tendo como critérios de avaliação apenas o produto/desempenho e não o processo de formação como um todo, desrespeitando regionalismos, padronizando as instituições e atrelando indicadores de produtividade.

- resgatar o processo de reforma curricular do curso de Educação Física da UFPR.

2 METODOLOGIA

A discussão sobre a metodologia faz-se necessária para que seja possível refletir sobre os caminhos através dos quais se pretende atingir os objetivos delineados. Sobre essa questão, PÁDUA (2000, p. 32) nos faz um alerta no sentido de localizar a amplitude do termo e de não reduzi-lo, exclusivamente, a um conjunto de técnicas cuja aplicação, de forma adequada, fosse o parâmetro para conferir relevância à pesquisa pois

...a questão dos procedimentos é uma questão instrumental, portanto referente à prática do pesquisar, como um conjunto de técnicas que permitem o desenvolvimento desta atividade nos diferentes momentos do seu processo; neste sentido, as técnicas, que nos auxiliam e possibilitam elaborar um conhecimento sobre a realidade, não podem se caracterizar como instrumentos meramente formais, mecânicos, descolados de um referencial teórico que as contextualize numa totalidade mais ampla.

Diante disso entende-se que, para contemplar a definição da metodologia a ser empregada para cumprimento dos objetivos desta pesquisa, torna-se insuficiente apenas enumerar instrumentos, sendo necessário estabelecer algumas considerações sobre o referencial escolhido para embasar a pesquisa.

A escolha de um referencial teórico-metodológico, como nos aponta NOZAKI (2004), está vinculada a uma concepção de homem, de ciência e de mundo. Partilhando desse argumento, resgatamos a noção de 'Projeto Histórico', bem como as relações que este estabelece com a construção do conhecimento científico, na perspectiva de ESCOBAR (2001, p. 3):

Chama-se 'Projeto Histórico' o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade, assim como os meios e as formas de luta que deveremos colocar em prática para conseguir essa transformação. Sabemos, também, que o conhecimento especial, denominado 'científico', surge da atividade prática humana – o trabalho – e se desenvolve baseado nela. O motor principal desse desenvolvimento é constituído pelas necessidades materiais de produção, por isso, o desenvolvimento da ciência subordina-se ao Projeto Histórico e às relações econômicas predominantes por ele estabelecidas. É dessas relações que depende o ritmo do desenvolvimento científico e o aproveitamento das conquistas científicas.

A partir dessas considerações e compreendendo que as ações dos seres humanos em sociedade não são estanques e vinculadas a uma relação causa e efeito unívoca, sendo, ao contrário, permeadas por inúmeras e complexas relações,

que exercem diferentes tipos de determinação nessas ações, e vislumbrando um projeto histórico, no sentido proposto por ESCOBAR (2001), entendeu-se que o referencial teórico-metodológico com condições de abarcar essa pesquisa é o materialismo histórico dialético.

O materialismo histórico dialético compreende a noção de que o modo de organização dos seres humanos na sociedade, a partir das relações que estabelecem com a própria natureza e com outros seres humanos, é o que criará determinações para a construção do pensamento. Essa determinação, no entanto, “não é mecânica, é complexa, estrutural e se dinamiza nas relações existentes entre os níveis da própria estrutura social, ou seja, o econômico, o jurídico-político e o ideológico” (PÁDUA, 2000, p. 22).

No que diz respeito aos propósitos desta pesquisa, quais sejam, de investigação científica no campo educacional, em especial no que se refere à formação profissional, deve-se considerar as múltiplas determinações que a realidade material concreta engendra nessa prática social, visto estar vinculada de forma decisiva com o modo como os seres humanos produzem a sua existência na sociedade; o que se pretende, aqui, é discutir a formação profissional, numa perspectiva de totalidade, ou seja, integrada ao contexto social e histórico em que se desenvolve.

Mesmo considerando-se que a metodologia não deve se resumir a uma simples enumeração de instrumentos se entende a importância de delimitá-los. Assim, partindo de um referencial teórico-metodológico materialista histórico-dialético, a presente pesquisa utilizar-se-á de revisão de literatura bem como de documentos pertinentes⁹ à análise que pretende empreender, no que tange ao contexto específico da UFPR.

⁹ Trata-se dos seguintes documentos: documento produzido pela Coordenação do Curso de Educação Física da UFPR intitulado: “Descrição da estratégia de trabalho desenvolvida pela comunidade acadêmica quanto à avaliação do currículo vigente, elaboração e aprovação do currículo proposto” (UFPR, 2003a), documento elaborado pelo GPECAP intitulado “Reforma Curricular do Curso de Educação Física: Licenciatura e Bacharelado” (UFPR, 2003b); Ata da 104ª Reunião do Colegiado do Curso de Educação Física do Setor de Ciências Biológicas da (UFPR, 2003c) e, Resoluções 20/02 (UFPR, 2002), 09/04 (UFPR, 2004) e 36/05 (UFPR, 2005) do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFPR.

3 “DAS MACRO POLÍTICAS À SALA DE AULA”¹⁰: A UNIVERSIDADE EM FOGO CRUZADO

Em 31 de julho de 2004 estudantes de Educação Física de todo o país, durante ato público organizado no XXV Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF) que se realizava na Universidade de Brasília, ocuparam o CNE, com uma pauta de reivindicações que exigia a revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física e a retirada da proposta de Reforma Universitária do atual governo, orientada por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Dentre as palavras de ordem¹¹ proferidas naquela sexta feira, uma se destacava: **Ensino, Pesquisa, Extensão! Quero Universidade, não quero um Escolão!** No entanto, mais do que palavras de ordem, tais dizeres são enunciados de uma realidade: das políticas públicas educacionais que vêm sendo implementadas no país desde os dois últimos governos da República¹², ilustrando o desafio porque passa a universidade pública, bem como o próprio sistema de ensino superior na atual conjuntura.

Para se compreender esse processo, no entanto, é preciso traçar um retrospecto sobre a questão educacional, na medida em que o que se configura hoje é uma progressiva modificação do *status* da educação: de direito conquistado historicamente através das lutas sociais é convertida em serviço, a ser comercializado, inclusive “sob a alegação de que seriam mais eficientes se realocados pela lógica das leis do livre mercado.” (SILVA, 1999, p. 169)

Nesse contexto, de acordo com TAFFAREL (1998, p. 13), ocorre a implementação de uma série de medidas¹³ de ajuste estrutural que se orienta no sentido de retirada de direitos da classe trabalhadora e que se refletem em vários setores constitutivos da sociedade, dentre eles, o campo educacional. Refletindo-se, portanto, na formulação de políticas públicas educacionais e, especificamente, do

¹⁰ Expressão síntese utilizada por TAFFAREL (1998, p. 18) para se referir a um conjunto de “medidas e reformas” que o Banco Mundial propõe “aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação”.

¹¹ Palavras de ordem são expressões utilizadas em atos e manifestações públicas, dentre outras circunstâncias, que representam sinteticamente as reivindicações-fim dos referidos atos.

¹² Trata-se das duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002).

¹³ Como exemplos, podemos citar a privatização de empresas estatais como as empresas de telefonia, energia elétrica, a Vale do Rio Doce, dentre outras e as reformas de Estado (Reforma da Previdência, Trabalhista, Universitária, etc).

ensino superior. Tais políticas englobam desde aspectos mais abrangentes da educação, como o financiamento, por exemplo, até as mais localizadas, que apresentam reflexos mais diretos no interior das salas de aula como, por exemplo, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Sobre essa questão assim se pronuncia FURTADO (2003, p. 1-2)

O ensino superior, parte constituinte deste sistema educacional, vem atravessando uma reforma universitária constituída de um conjunto de medidas que deslocam a função prioritária da Universidade, qual seja o compromisso com os interesses da sociedade em geral, para vinculá-la de forma dependente e subordinada às leis e aspirações do mercado.

3.1 A UNIVERSIDADE E O ESTADO

A universidade é uma instituição que reflete o modo de organização e funcionamento sociais, apresentando, em seu interior, conflitos e contradições presentes no tecido social. Desde suas origens, é constituída como uma prática social, com regras de funcionamento próprias, embora em relação e reflexão com a sociedade como um todo, conforme nos aponta CHAUÍ (2003).

Realizando um retrospecto da história dessa instituição, observa-se que o seu surgimento remonta para o período da Idade Média, sendo que durante esse período o vínculo com a Igreja era muito forte, inclusive necessitando de uma chancela do papa ou do rei para suas atividades. Apesar dessa relação de dependência com a Igreja, desde o início intentou-se a efetivação de uma autonomia acadêmica, visando à não interferência do papado e do rei na gestão da universidade. Sobre isso são ilustrativas as palavras de CHAUÍ (2003, p. 1), ao afirmar que:

... desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, [...], tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Em outras palavras, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica.

A autonomia universitária, um dos aspectos centrais nas discussões sobre a reforma universitária em curso no país, portanto, é uma reivindicação que se confunde com o próprio surgimento da universidade. É importante esclarecer, no entanto, o que compreende esse conceito de autonomia, tendo em vista que os formuladores das políticas públicas neoliberais apropriaram-se do mesmo e utilizam-no em um sentido distorcido. Historicamente foi reivindicada uma autonomia científica, didática, pedagógica e administrativa¹⁴ e não financeira. O objetivo de desvincular os processos desenvolvidos na instituição universitária tanto da Igreja quanto do Estado, vinculava-se à autonomia de transmissão e produção do conhecimento. Por outro lado, buscava-se o financiamento público, fato que, de certo modo, proporcionava uma intervenção estatal sobre as universidades.

Essa relação entre a Universidade e o Estado, que se aprofunda conforme a universidade se expande, adquire contornos próprios na conjuntura atual. Para aprofundarmos a análise sobre essa relação, no entanto, faz-se necessário estabelecer algumas considerações sobre esse Estado. Afinal, sem percebermos o papel que o mesmo cumpre na sociedade capitalista, não é possível compreender com clareza o contexto da transformação dos direitos sociais (dentre os quais a educação) em mercadoria.

A forma predominante de organização social é o capitalismo, que tem como característica essencial a divisão da sociedade em classes. De um lado, a classe proprietária dos meios de produção e, portanto, capaz de orientar o modo como os seres humanos produzirão suas condições de existência. De outro, a classe trabalhadora que, despojada dos meios de produção, tem como única alternativa vender sua força de trabalho, sendo que o motor central desse processo é a parcela de trabalho não pago, que constitui a remuneração do capital. Um aspecto

¹⁴ No contexto brasileiro, a autonomia universitária foi uma conquista da sociedade, manifesta no art. 207 da Constituição Federal de 1988, que dispõe que **“As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”** Essa garantia vem sendo constantemente ameaçada tanto no governo FHC/1995-2002 (tentativa de retirar o *status* constitucional da autonomia através da Proposta de Emenda Constitucional 233-A/95) quanto no governo Lula/2003-2006 (com a aprovação da Reforma da Previdência, que culminou com uma série de processos de aposentadoria nas universidades públicas sem a posterior reposição das vagas docentes pelo Ministério da Educação, a Parceria Público-Privada e a própria Reforma Universitária).

importante dessa relação é a divisão social do trabalho. De acordo com CHAUÍ (1995, p. 61):

A divisão social do trabalho não é uma simples divisão de tarefas, mas a manifestação de algo fundamental na existência histórica: a existência de diferentes formas de propriedade, isto é, a divisão entre as condições e instrumentos ou meios de trabalho e o próprio trabalho, incidindo, por sua vez, na desigual distribuição do produto do trabalho. Numa palavra: a divisão social do trabalho engendra e é engendrada pela desigualdade social ou pela forma de propriedade.

A divisão social do trabalho, que engloba a separação entre o trabalho material e o intelectual, entre as pessoas que produzem e as que têm possibilidades de usufruir dessa produção resulta em conflitos, exprimindo as contradições sociais. Nesse processo, surge uma contradição que se mostra ainda mais incisiva: “a contradição entre os interesses de um indivíduo ou de uma família particular e os interesses coletivos” (CHAUÍ, 1995, p. 67). No entanto, o que se verifica é que, no sistema capitalista, o que existe são contradições entre as classes sociais, na medida em que prepondera o instituto da propriedade privada. Assim sendo, a contradição entre interesse público e particular representa apenas a forma como os conflitos e contradições aparecem para os indivíduos na sociedade. Diante desse processo ganha destaque uma forma autônoma, que aparece como conciliadora entre os interesses que se entrecrocavam nas contradições entre as classes sociais: o Estado. No entanto, para além da aparente isonomia do Estado, observa-se que “ele é a forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesses de toda a sociedade”, (CHAUÍ, 1995, p. 69) exprimindo, no plano político, a exploração existente no plano econômico.

O Estado, portanto, contribui para a reprodução do capital, não obstante apareça como um elemento acima da divisão social em classes antagônicas, de maneira que essa face constitutiva do Estado é um elemento importante em um processo de reflexão sobre a relação existente entre a universidade e o Estado, não é possível desconsiderar essa característica essencial. Sobre a intervenção estatal na área educacional, SAVIANI (1986, p. 16-17), já no início da década de 80, considerava um equívoco “defender a sujeição da educação à tutela do Estado.”:

Em matéria de ensino é esse mesmo Estado que expandiu a rede de ensino de 1º e 2º graus¹⁵ **ao preço de aligeirar a educação destinada às camadas populares (grifo nosso)**, abrindo espaço para que a qualidade da educação reclamada pelas elites se concentrasse em algumas poucas escolas particulares; é, ainda, esse mesmo Estado que, a despeito de manter uma rede de escolas superiores de qualidade, apenas satisfatória, ensejou fosse atirada sobre a iniciativa privada a culpa pelos descabros da educação nacional ao incentivá-la a investir no ensino superior. Com efeito, se a rede de ensino superior hoje é predominantemente privada (cerca de 70%)¹⁶, contrariamente ao que ocorria no final da década de 50 (recordem-se as sucessivas federalizações de escolas superiores particulares ocorridas nesse período), tal fato se deve à política traçada pelo Estado e implementada pelo Conselho Federal de Educação¹⁷ que patrocinou, através de sucessivas autorizações e reconhecimentos, o processo de privatização do ensino superior. Ora, é fácil de se perceber que a esse mesmo Estado será muito simples e mesmo interessante expandir, aligeirando, a rede de ensino superior público e, ao mesmo tempo, subvencionar¹⁸ algumas escolas particulares de qualidade satisfatória...

3.2 CRISE DO CAPITAL E NEOLIBERALISMO

Em cerca de duzentos anos de predominância do modo de produção capitalista, o Estado sofreu modificações que, de acordo com LIMA e SILVA JÚNIOR (2003, p. 12), ocorreram em atendimento às demandas do capital. Assim é que, em resposta à crise que o sistema capitalista atravessou em 1929, o Estado passou a intervir na economia através de investimentos, de modo que pudesse equilibrar ou reduzir a “diferença de ritmos de aumento de produção e do consumo” (LIMA e SILVA JÚNIOR, 2003, p. 15), ou seja, diante da crise de superprodução, o Estado assume uma nova forma, de grande intervenção econômica, fato que permite ao capital a superação gradativa da crise enfrentada. Nesse período se consolida, nos países capitalistas centrais, o Estado de Bem Estar Social que, conforme FRIGOTTO (1995, p. 70), implementa políticas públicas no sentido de garantir empregos estáveis, além de “políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc.”

¹⁵ A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) o ensino de 1º grau passa a ser denominado de Ensino Fundamental e o de 2º grau de Ensino Médio.

¹⁶ Cerca de 25 anos depois da primeira publicação desse artigo, a proporção entre as instituições privadas e as instituições públicas é ainda mais assustadora.

¹⁷ Hoje Conselho Nacional de Educação, aquele cuja ocupação foi relatada no início do presente capítulo.

¹⁸ Aquilo que aparecia como uma tendência na fala de SAVIANI (1986) não apenas se confirmou como atingiu proporções assustadoras com a quantidade de dinheiro público transferido para a iniciativa privada através das políticas públicas educacionais. Um bom exemplo é o Programa Universidade para Todos.

O Estado de Bem Estar Social desempenha, portanto, um papel tanto de fomento de atividades econômicas em setores considerados não-produtivos, na medida em que não se encontravam entre os produtos industriais que naquele momento eram excedentes, bem como provendo condições de consumo à classe trabalhadora.

É importante observar que o Estado, ao intervir na economia dentro dos parâmetros acima mencionados, resolve a crise do capital apenas de forma paliativa, por um período temporário, tendo em vista que os problemas estão fundados sobre o próprio modo de produção capitalista, que passa a se reproduzir de maneira **artificial**, através de ações que apontam para “a não produção de riqueza, o não-desenvolvimento, o não-emprego, o trabalho não produtivo”, nas quais o Estado ocupa lugar de centralidade.

Diante dessa artificialidade, em meados da década de 70 do século XX, o Estado de Bem Estar social dá sinais de esgotamento significativo e o capitalismo atravessa uma nova crise. No momento em que se instala a crise também no setor das “não-mercadorias”, até então sob a tutela do Estado, cria-se o ambiente para que os direitos sociais (dentre eles a educação), sejam transformados em mercadorias (LIMA e SILVA JÚNIOR, 2003).

A reprodução do capital, diante da crise, perpassa por dois planos principais: de um lado a reestruturação do setor produtivo, com a flexibilização da produção no interior das fábricas. Já no que diz respeito ao setor chamado de não produtivo por LIMA e SILVA JÚNIOR (2003), temos a apropriação pelo capital de um lugar que antes era ocupado pelo Estado (justamente para atender às demandas do capital). Nesse novo quadro se faz necessário que o Estado se retire da cena econômica, para acomodar a demanda de exploração e reprodução do capitalismo. Acompanhando esses processos, apresenta-se no plano político-jurídico e, porque não dizer, ideológico, a doutrina neoliberal, que apregoará os auspícios da livre iniciativa. De acordo com LANDIM e MORAES E SILVA (2002, p. 51-52):

A solução neoliberal para a superação dessa recessão era romper o poder dos sindicatos e economizar em todos os gastos sociais e intervenções econômicas. Para isso ser efetivado eram necessárias: estabilidade monetária, disciplina orçamentária e a criação de um exército de reserva de trabalho. Tudo isso com o objetivo de enfraquecer cada vez mais os sindicatos e incentivar os grandes agentes econômicos. Entretanto Gentili (In: Frigotto 1998, p.87), aponta

como a causa verdadeira da crise a estrutura capitalista, pois nesse modo de produção ou em qualquer de suas variantes sempre haverá geração de pobreza e desigualdade.

Portanto, para atender às necessidades do capital uma série de medidas é tomada, a título de “ajuste estrutural” (TAFFAREL, 1998): a privatização de empresas estatais; as reformas de Estado, que alteram, inclusive, as Constituições; a implantação de novos paradigmas para o serviço público e a retirada de direitos sociais. A educação ocupará um lugar privilegiado nesse processo, na medida em que, apesar de configurar-se como uma grande possibilidade de exploração pelo capital, representa também um importante mecanismo de veiculação de valores ideológicos que sustentam a base das ações políticas e econômicas desse novo estágio do capitalismo.

3.2.1 A Educação Física frente à Crise do Capital e ao Neoliberalismo

Esse quadro de crise do capital e de consolidação do neoliberalismo também se reflete no contexto específico da Educação Física, que atravessa modificações no mundo do trabalho. Dentre elas, podemos citar a progressiva desvalorização da Educação Física nas instituições de ensino e, portanto, na área formal. Esse processo é compreensível na medida em que, conforme LANDIM e MORAES E SILVA (2002, p. 60):

...a opção do estado brasileiro foi o receituário neoliberal que significou a falta de responsabilidade pelas questões sociais, um Estado Mínimo para as políticas sociais e máximo nos interesses da lógica econômica. E é nesse contexto de enxugamento de gastos que a Educação Física parece ser perfeitamente descartável do novo modelo de formação humana.

Na outra ponta do mesmo processo ocorre a valorização das atividades físicas na área não formal como, por exemplo, a atuação em hotéis, clubes, academias, spas, dentre outros espaços de atuação profissional¹⁹. SILVA (1997), citado por LANDIM e MORAES E SILVA (2002, p. 61-62) atribui essa valorização às

¹⁹ Campos de atuação profissional que apresentam como uma de suas características centrais a precarização do trabalho, ou seja, a inexistência de garantias e direitos trabalhistas, a condição de empregos temporários, dentre outros aspectos.

péssimas condições de trabalho na área formal, manifesta na baixa remuneração docente e nas precárias condições de trabalho à disposição daqueles(as) “que se dedicam ao ensino público fundamental e médio” . Além disso, é atribuída também ao maior destaque e reconhecimento que esses campos de atuação profissional possuem na sociedade²⁰.

Um outro aspecto que não pode deixar de ser mencionado diz respeito ao processo de Regulamentação da Profissão da Educação Física. Diante de um quadro de crise do capital que ocasiona uma série de medidas que avançam sobre os direitos trabalhistas, provocando modificações no mundo do trabalho e gerando uma taxa de desemprego estrutural sem precedentes²¹, alguns grupos de setores conservadores, que haviam perdido espaço frente ao movimento de contestação que se consolidou na área a partir de meados da década de 80 se reorganizam e, atendendo ao paradigma neoliberal, atuam no sentido de regulamentar a profissão da Educação Física o que, na argumentação utilizada pelos referidos grupos, resultaria na melhoria das condições trabalhistas e na garantia da empregabilidade em um momento em que a taxa de desemprego atingira patamares jamais vistos (CASTELLANI FILHO, 1998; LANDIM e MORAES E SILVA, 2002, p. 61). Essa iniciativa sagra-se vitoriosa²², culminando com a regulamentação da profissão da Educação Física e a criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), a partir da lei 9696/98.

O principal argumento de que se valiam os defensores da idéia de regulamentação da profissão era de que a Educação Física era “terra de ninguém” (STEINHILBER, 1996, p. 51), sendo que qualquer um poderia ocupá-la. Assim sendo, fazia-se necessário que *nós* (da Educação Física) a ocupássemos antes que

²⁰ Sobre essa diferenciação valorativa entre as áreas formal e não formal, ainda complementam LANDIM e MORAES E SILVA (2002, p. 61), indicando que SILVA (1997) “Afirma também a imagem social de um graduado num curso universitário que se dedica ao magistério é de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação ou de quem não soube ou não pode encontrar algo melhor.”

²¹ Sobre essa questão, retomar o capítulo introdutório do presente trabalho.

²² É importante ressaltar que, não obstante os intentos corporativistas dos setores conservadores tenham logrado êxito e conseguido a aprovação da lei que regula a profissão, tal fato não ocorreu sem que houvesse resistência por outros setores da área, em especial o Movimento Estudantil da Educação Física (MEEF) e também professores(as) / pesquisadores(as). Tanto é que, em 1999, no XX ENEEF, realizado na cidade de Recife-PE, é deflagrado o Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão de Educação Física (MNCRPEF, mais conhecido como MNCR).

outros o fizessem²³. E o caminho para isso era a regulamentação da profissão. Aqui resgatamos as assertivas de NOZAKI (2003, p. 27), ao afirmar que:

A regulamentação da profissão foi mediada, ela própria, pelo contexto de crise do capital e reordenamento do mundo do trabalho. Apoiado na materialidade da desvalorização do trabalho no magistério, os defensores dela promoveram, por outro lado, a apologia do trabalho não escolar, dimensão plus da precarização do trabalho contemporâneo. Deste modo, centraram defesa na ocupação do assim chamado mercado das atividades físicas, arrogando-o como 'terra de ninguém' (Stenhiber, 1996). Para conseguir consenso na área, discursaram, por fim, uma desqualificação dos trabalhadores de outras áreas, denominando-os de leigos e, mais recentemente promovendo ingerência em vários campos, tais como dança, artes marciais, lutes, capoeira, yoga e até a escola, para onde a Lei Federal 9696/98 nunca se propos ingerir. Portanto, a regulamentação da profissão foi sustentada por um discurso de naturalização da crise, da precarização do trabalho, da ideologia da empregabilidade, empreendedorismo e, por outro lado, pelo corporativismo de reserva de mercado nada diferente das práticas neoliberais e neofacistas.

Essa perspectiva, de valorização da área não formal, com toda a precarização do trabalho que engendra, de mercantilização das práticas corporais, de regulamentação da profissão, exercem determinações significativas na demanda por trabalhadores(as) que se enquadrem dentro do modelo neoliberal. Exigências essas que, somadas ao quadro mais abrangente do contexto porque passam as universidades públicas, de privatização e de atendimento às demandas do mercado, culminarão em novos contornos para a formação profissional da área²⁴.

3.3 A UNIVERSIDADE E O MERCADO

A defesa da vinculação mercadológica das universidades, como única saída possível, é apenas uma das muitas faces de um fenômeno social mais abrangente que cristaliza um cenário no qual ocorre a redução da ação política aos mecanismos econômicos. Nesse processo, o mercado é considerado como “ponto final da história humana”, de acordo com CHAUÍ (2001, p. 16). Ocorre uma naturalização do sistema capitalista em sua forma contemporânea, o neoliberalismo, de tal modo que não há outra possibilidade de existência humana e não resta às pessoas outra coisa senão

²³ Sobre isso, assim se pronunciam LANDIM e MORAES E SILVA (2002, p. 62-63): “Ao invés de se elegerem o sistema neoliberal e os detentores do capital como os principais fatores do grande desemprego estrutural escolhem-se como inimigos centrais dos trabalhadores da Educação Física os denominados 'leigos'. E uma prática bastante parecida com o xenofobismo neonazista praticado na Europa contra os imigrantes.”

²⁴ A discussão sobre a formação profissional será abordada no capítulo 4 deste trabalho.

conformar-se com essa situação. Essa tentativa de naturalização fica clara na seguinte passagem, retirada de um texto de CUNHA e WERTHEIN (2001, p. 10), produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO):

... a Unesco ao perceber o impacto das transformações científico-tecnológicas e socioeconômicas que começaram a se intensificar nas últimas décadas, principalmente depois de 1989 com a desestruturação da experiência socialista dos países do bloco soviético, desencadeia na década de 1990 uma série de debates, estudos e reflexões com o propósito de subsidiar os Estados membros em direção a **algumas mudanças que estavam tornando-se irreversíveis (grifo nosso)**.

Ora, a história não é algo acabado, de modo que a possibilidade de transformação não se encerra e, portanto, não há mudança que seja irreversível. Pode haver um recrudescimento de determinadas circunstâncias, o fortalecimento de outras, mas não a impossibilidade / irreversibilidade de mudanças. No entanto, há que se considerar que a doutrina neoliberal, a serviço do capitalismo, conseguiu consolidar a hegemonia do pensamento de que a única saída possível para a humanidade é viver dentro das delimitações impostas pelo mercado. Nesse sentido, “fica ocultado que o mercado, e o seu funcionamento, é uma instituição produzida pela ação dos homens e que pode ser desfeita por ela.” (CHAUÍ, 2001, p. 16)

Paralelamente a isso ocorre um esvaziamento da política, de modo que os rumos da sociedade, do espaço público, das relações sociais mais abrangentes gradativamente perdem espaço, o engajamento do sujeito desenvolve-se na esfera privada, em detrimento da esfera pública. RINESI (2001, p. 96) entende que esse movimento é significativo e também assustador porque

...o espaço que na sua saída do centro da cena, a política deixa vácuo, é rápida e vorazmente ocupado por *outras* forças, distintas e exteriores a ela, que são as forças da economia e do mercado. São essas forças enormes e poderosíssimas as que, na ausência de cidadanias fortes, de engajamentos políticos intensos, de lutas ideológicas importantes, de espaços públicos ativos, estão tomando diante de nossos olhos as decisões [...] sobre as normas que devem governar a nossa vida coletiva. São essas forças que estão redefinindo nossas pautas de conduta, nossas idéias sobre o bom e o mau, sobre o justo e o injusto, sobre o desejável e o indesejável.

Assim sendo, os laços que separam os interesses e as instituições públicas daqueles que são privados tornam-se cada vez mais tênues. Tomemos como

exemplo a proposta, apresentada por CHAUÍ (2001), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para o ensino superior na América Latina, que prevê quatro formas diferenciadas para sua organização, tanto do ponto de vista estrutural quanto da formação a que se destina.

Em um primeiro grupo estariam situadas as instituições com a função de formar um segmento elitizado, processo financiado com dinheiro público. Trata-se da criação de Centros de Excelência que produziriam conhecimento com financiamento público, mas que não teriam de prestar contas desse dinheiro à sociedade. Em um segundo grupo encontrar-se-iam aquelas com a função de formar profissionais para atuarem no mercado de trabalho - o equivalente aos cursos de graduação, só que atendendo às necessidades do(as) profissionais exigidos(as) pelo mercado e cujo financiamento poderia ser público ou privado. Os outros dois grupos seriam constituídos de cursos técnicos e generalistas, que englobariam financiamento essencialmente privado. Em linhas gerais, a idéia que orienta essa proposta do BID é que “há uma elite intelectual que pensa, e depois todo o resto que tem como objetivo o mercado de trabalho²⁵. E cada vez que o mercado de trabalho saturar, você inventa um curso de formação geral para adicionar valor no currículo de quem compete em um mercado saturado” (CHAUÍ, 2001, p. 22)²⁶.

Depreende-se dessa proposta uma série de implicações, que vão desde a elitização da produção e usufruto do conhecimento (inclusive com a exploração de patentes) que é produzido com o dinheiro pertencente a toda a sociedade, passando pela comercialização do próprio direito à educação, tratado como mercadorias expostas em prateleiras, que são trocadas conforme a saturação do mercado (cursos seqüenciais) e imputação ao trabalhador(a) da responsabilidade para manter-se em condições de empregar-se, através da aquisição de novos cursos.

²⁵ Aqui percebemos uma clara divisão de trabalho, característica do sistema capitalista e abordada no item 3.1 do presente capítulo.

²⁶ A proposta do BID analisada por CHAUÍ (2001) está presente em um documento intitulado **A educação superior na América Latina e Caribe. Documento de estratégia**, elaborado no ano de 1997. No entanto, essa perspectiva privatista era antecipada por SAVIANI (1986, p. 17), ao indicar, naquele momento, que “começam a ser veiculadas idéias relativas a dois tipos distintos de universidades: a ‘universidade da produção’ e a ‘universidade do consumo’. A primeira seria constituída pelos ‘centros de excelência, aos quais seria reservado o privilégio de desenvolver pesquisas e ministrar cursos de pós-graduação ‘stricto sensu’ (mestrado e doutorado). A segunda configuraria a grande maioria das escolas que se dedicariam exclusivamente ao ensino, como regra, em nível de graduação e, excepcionalmente, ministrariam cursos de pós-graduação ‘lato sensu’ (aperfeiçoamento e extensão).”

Percebe-se que, além de ocupar um espaço para a oferta de serviços educacionais, o capital preocupa-se também em definir os objetivos e finalidades que os processos formativos no ensino superior devem englobar e que também visam ao atendimento dos seus interesses.

É importante considerar que a transferência para o trabalhador(a) da responsabilidade por uma eventual situação de desemprego, que deve ser evitada garantindo-se a empregabilidade através da aquisição no mercado de novos cursos de capacitação é fundamental para compreendermos a ideologia neoliberal presente na proposta do BID, principalmente se considerarmos que o que se tem hoje é um desemprego estrutural, ou seja, um desemprego resultante da estrutura social em que o modo de produção capitalista, em sua forma contemporânea (neoliberal) se funda.

As transformações no mundo do trabalho, com a flexibilização da produção e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da microeletrônica (NOZAKI, 2003, p. 14), aprofundaram ainda mais as desigualdades, concorrendo para que a concentração de renda e dos meios de produção atingissem patamares como jamais visto na história do capitalismo. Assim, com todo o aparato ideológico neoliberal construído, acompanhando-se as modificações do modo de estruturação do processo produtivo, ocorre a formação progressiva de um excedente de mão de obra, verdadeiros contingentes populacionais que se tornaram descartáveis ao capital. Mas, como justificar a falta de necessidade e de sentido para a existência de milhões de pessoas? Como controlar a massa de trabalhadores(as) despojados(as) dos meios de produção para a realização da própria existência, inclusive para vender sua força de trabalho? Tarefa complexa que exige uma investida ideológica gigantesca e que tem como um de seus principais instrumentos a transferência para o indivíduo da responsabilidade de sobreviver em um sistema que diariamente expulsa as pessoas dos seus limites. A esse respeito, são importantes as considerações de TAFFAREL (1998) acerca de ser o “amoldamento subjetivo”, na expressão utilizada pela autora, um aspecto importante na implementação de políticas públicas neoliberais e que passa pelos processos de formação, para que os sujeitos aceitem de forma pacífica as restrições e a exploração a que são submetidos na sociedade capitalista,

condições essas potencializadas pela forma contemporânea pela qual o sistema capitalista se manifesta.

4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: QUESTÕES PERTINENTES

Propondo-se a discutir os processos de formação profissional, faz-se necessário, *a priori*, indagarmos sobre o que vem a ser essa formação. Procurando responder a esse questionamento, valemo-nos das considerações de CHAUÍ (2003, p. 12):

Antes de mais nada, [...], uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura [...], é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. [...]. Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Essa formação pode encontrar lugar na universidade na medida em que esta, não obstante estabelecer relações com outros setores sociais e, de forma privilegiada, com o Estado, possui autonomia para realizar tais processos de reflexão crítica da realidade. No entanto, conforme já mencionado anteriormente, a autonomia representa um dos aspectos mais emblemáticos da reforma universitária em curso, na medida em que, possuindo cunho privatizante, vincula a produção e transmissão do conhecimento aos interesses do capital e, portanto, esfacela a autonomia didática, científica, política e cultural da universidade. Senão vejamos: CASAGRANDE e TAFFAREL (2005, p. 1), indicam que, na reforma do ensino superior, considerando, inclusive, as políticas educacionais implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), a universidade de instituição social avança para a compreensão de organização social.

A diferença entre uma organização e uma instituição social reside no fato de que a primeira orienta-se por objetivos particulares e rege-se no sentido de atingir tais objetivos, desenvolvendo ações “balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define.” (CHAUI, 2003, p. 2). Já a segunda, ainda de acordo com a autora, orienta-se por um princípio de busca da universalidade, de modo que adota como referencia a própria sociedade. Além disso, a organização, “por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito”. E complementa a autora,

afirmando que, diferente da instituição, “não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato.”

Esse modelo organizacional reflete-se na própria estrutura da universidade, que se torna operacional, à imagem e semelhança do ambiente empresarial. proposto para a universidade, ganhando destaque a criação de padrões de produtividade, flexibilidade, administração e gestão vinculadas a venda de serviços no mercado, avaliação balizada na quantidade de produção científica, redução do tempo de formação, o que tornaria o processo mais eficaz. De acordo com CHAUÍ (2003, p. 3), dentro dessa a visão organizacional de universidade,

a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre elas e outras afins - o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrochado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, ‘flexíveis’. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis, [...]. Transmissão e adestramento. **Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.**

Assim, a gradual transformação da educação em mercadoria, passando pelo estabelecimento de uma nova configuração da estrutura universitária, de um lado e, de outro, o “amoldamento subjetivo”, retomando a expressão utilizada por TAFFAREL (1998), influenciam de forma decisiva nos processos de formação profissional que têm lugar na universidade. Mais uma vez, as políticas públicas educacionais orientarão esse processo.

Deste modo, a quase totalidade dos cursos de graduação atravessam reformulações de suas diretrizes curriculares que, em última instância, refletir-se-ão na organização dos cursos no interior da universidade. Em linhas gerais, as discussões incluem a redução do tempo de formação, a ênfase em aspectos

técnicos²⁷ referentes ao campo de atuação profissional, a retirada dos currículos de disciplinas de caráter mais reflexivo, que contribuem para uma percepção mais abrangente das condições objetivas e subjetivas da atuação profissional.

A Educação Física não está isolada desses processos, de modo que toda essa conjuntura de crise do capital, de implementação de políticas públicas neoliberais, de transformação da educação, de direito em mercadoria, reflete-se na formação da área, conforme já discutido no capítulo anterior. Trata-se, inclusive, de um debate que está na ordem do dia, tendo em vista a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Educação Física, em março de 2004. Para uma melhor compreensão dessa problemática, no entanto, entende-se necessária a discussão dos pressupostos que devem nortear a formação profissional em uma perspectiva mais abrangente, que não se restrinja ao atendimento das demandas do mercado.

4.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUNS PRESSUPOSTOS

Conforme já mencionado no capítulo introdutório, a Educação Física vinculou-se, ao longo de sua história, com o paradigma da aptidão física, formatando o corpo do trabalhador(a) para as necessidades de produção do capitalismo e desenvolver a disciplina para que tal sistema não fosse questionado, de acordo com CASTELLANI FILHO (1998), servindo também como instrumento de veiculação da ideologia capitalista, principalmente através de seu conteúdo hegemônico, o esporte. O debate acadêmico ocorrido na Educação Física brasileira, que ganhou destaque principalmente a partir de meados da década de 80, questionava muito o papel que a Educação Física até então representara, e novas propostas surgiam, juntamente com o desejo de transformação que explodira após o final da ditadura (e, portanto, da repressão).

²⁷ Faz-se necessário, no entanto, observar que não percebemos a formação dicotomizada entre formação profissional (que se restringiria aos conhecimentos técnicos) e formação humana entre formação técnica (ou profissional) e formação humana. Ao contrário, entendemos que os conhecimentos técnicos constituem uma dimensão da formação, que deve se dar de forma integral.

No entanto, retomando o retrospecto histórico já realizado, tratava-se de um momento em que os setores conservadores da sociedade capitalista também buscavam uma reorganização, afirmando-se através da nova ideologia político-jurídica, qual seja, o neoliberalismo, que começa a solidificar-se na década de 90. Deste modo, é possível estabelecer a compreensão que a abertura política e o conseqüente debate acadêmico ocorrido no interior da Educação Física brasileira, o posterior movimento de despolitização das relações sociais e econômicas e a reestruturação produtiva constituem-se como importantes pontos de influência nas discussões sobre o processo de formação profissional da área, e não é possível discutirmos a formação isolada desse contexto.

Diante da análise do texto das Diretrizes Curriculares (CNE, 2004) depreende-se de forma transparente o enquadramento desta às exigências do mercado, resultando em uma proposta de formação que enfatiza apenas o conhecimento técnico, "...em detrimento de uma formação humana mais ampla, que possibilite a compreensão dos processos sociais mais abrangentes, determinantes das condições objetivas e subjetivas de vida desse profissional e do meio social no qual está inserido." (FURTADO, 2003, p. 2)

Entendendo que a orientação dos processos de formação na área da Educação Física são insuficientes para atender a uma concepção de mundo que busque a superação da condição de exploração em uma sociedade fundada no modo de produção capitalista, potencializadas de forma significativa em sua forma contemporânea, qual seja, o neoliberalismo, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre os pressupostos que entendemos que devam orientar o processo de formação. Nesse sentido, valemo-nos das palavras de TAFFAREL (2003, p. 7-8), quando enuncia que:

... o ponto de saída é a crítica radical - à escola, a cultura pedagógica, à cultura corporal. Especificamente no campo da Educação Física todos nós, sem exceção, devemos ser capazes de elaborar propostas coletivas que estejam centralizadas na compreensão que a educação não é algo restrito a uma dada instituição mas, diz sim, da política cultural para dar rumo a um dado projeto de escolarização - formação humana - onde as aprendizagens sociais significativas tenham como referência o projeto histórico socialista. Enquanto discutirmos e estudarmos descolados da realidade e sem horizonte histórico não traremos contribuições significativas nas quais as amplas massas possam se apoiar para transformar a sociedade.

Diante dessas considerações entende-se que um projeto de formação deve situar-se a partir da realidade material, buscando uma formação integral do sujeito contrariando, portanto, uma perspectiva de formação fragmentada, que não contemple a reflexão sobre essa realidade, que se apresenta em relação com o campo de atuação desse profissional. Trata-se de erigir uma formação na qual tenha lugar uma “sólida base teórica para intervenções nos campos de trabalho em expansão.” (TAFFAREL, 1998, p. 20), de modo que a formação será desenvolvida não a partir dos campos de atuação profissional que, em última análise, representam as demandas do mercado, mas sim, tendo a base teórica como aspecto central²⁸.

Deve-se aprofundar a crítica ao dualismo (corpo e mente) que hoje está imbricado com o tecnicismo pedagógico e os princípios da formação polivalente. O dualismo, o tecnicismo e a polivalência são necessários à escola para desenvolver habilidades específicas para o trabalho e disciplinar os futuros trabalhadores; dessa forma justifica-se a separação do trabalho intelectual do manual - teoria-espírito, prática-corpo - e esconde-se que essa cisão foi provocada pela apropriação privada dos meios de produção e a conseqüente separação dos homens em classes sociais antagônicas: exploradores e explorados (TAFFAREL, 2003, p. 5).

Além disso, é preciso ampliar a compreensão acerca da Educação Física para além do conceito de atividade, procurando entendê-la como um “bem cultural que deve ser garantido pela ação do Estado” (TAFFAREL, 2003, p. 9) pois, conforme a autora, a organização curricular na formação de professores e professoras na área é evidentemente orientada para atendimento dos interesses do mercado. Vale ressaltar que o segmento de serviços em atividade física vem sendo explorado de forma progressiva.

Por fim, é preciso enumeramos o pressuposto do trabalho como princípio pedagógico, na medida em que a formação não deve desvincular-se da realidade, ao contrário, deve basear-se em “necessidades históricas, de relevância social,

²⁸ Ressalvamos que não se trata aqui de erigir uma dicotomia entre a teoria e a prática, ao contrário, um pressuposto fundamental nessa perspectiva de formação é a práxis. E, para que esse tenha possibilidade de ocorrer, o processo formativo deve contemplar a reflexão sobre a ação dos sujeitos na realidade.

relacionadas ao mundo do trabalho capitalista” e considerando-se que é através do trabalho que os seres humanos produzem suas condições materiais de existência.

4.2 DIRETRIZES CURRICULARES

Como vimos no capítulo anterior, o campo educacional brasileiro vem sendo alvo de uma série de políticas públicas que apontam, assim como em outros setores da sociedade, para o chamado ajuste estrutural (TAFFAREL, 1998) diante da crise do capital. Tais políticas envolvem uma série de elementos, que englobam desde as “macropolíticas até a sala de aula”. Nesse contexto situamos a discussão e elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física. Aqui, é importante mencionar o alerta de NOZAKI (2003, p. 24), de que “as Diretrizes Curriculares são na verdade uma política governamental de fórum totalizante na educação superior do país. E assim devemos percebê-la, em primeira instância, ou seja, relacionando as Diretrizes da educação física ao contexto de todas as Diretrizes Curriculares em discussão hoje no país”.

Um outro aspecto importante a considerar, ainda por NOZAKI (2003, p. 24), é de que, por uma lado, as Diretrizes Curriculares apontam para uma formação de trabalhadores(as) que atuarão e modificarão o campo de trabalho e, por outro lado, o mundo do trabalho, assim como as mudanças por que passa, já discutidas no presente trabalho, estabelecem determinações e modificações no processo de formação humana. Aqui, incluem-se os currículos dos cursos de ensino superior.

4.2.1 Diretrizes Curriculares da Educação Física: breve resgate histórico

A formulação das Diretrizes Curriculares da área da Educação Física é erigida através de uma Comissão de Especialistas, convocada pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) no ano de 1998 e que deveria elaborar uma proposta a partir das contribuições de 24 Instituições de Ensino Superior. Ao analisar esse processo, NOZAKI (2003, p. 26) nos indica que a proposta elaborada por essa Comissão direcionava uma

...uma crítica à licenciatura ampliada argumentando que o acréscimo de disciplinas fugiria ao objeto da licenciatura, e não contemplaria as competências dos campos chamados não-formais. Ao sugerir a divisão do currículo em Conhecimento Identificador da Área e os Conhecimentos Identificadores do Tipo de Aprofundamento, tal documento não fez outra coisa senão aprofundar os pressupostos da Resolução 03/07 no que diz respeito à divisão licenciatura/bacharelado. O que se viu foi a divisão, a partir dos Conhecimentos Identificadores do Tipo de Aprofundamentos, de vários campos de atuação no interior do bacharelado e a licenciatura como uma possibilidade isolada. Ou seja, os vários campos de atuação, a exceção da licenciatura, não eram mais do que vários bacharelados disfarçados, agora com o nome de graduação em educação física.

No entanto, algumas questões inviabilizaram a proposta de Diretrizes Curriculares elaborada pela COESP, dentre elas o término do mandato da comissão, no ano 2000; a entrada em cena de uma nova COESP vinculada a interesses defendidos por setores do Conselho Federal de Educação Física e a emissão, pelo Conselho Nacional de Educação, do Parecer 09/2001, que trata das Diretrizes para a Formação de Professores, definindo a separação do processo de formação da licenciatura, delimitando uma cisão entre esta e o bacharelado.

Para melhor compreendermos os rumos tomados pelo processo de elaboração das Diretrizes Curriculares a partir de então, é importante situarmos a questão do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). O contexto de surgimento e dos interesses que envolvem o CONFEF já foram abordados no item 3.2.1 do presente trabalho. Trata-se agora de situarmos as interferências desse organismo no processo de formulação das Diretrizes Curriculares.

Nesse sentido, um aspecto que merece destaque é que a lei 9696/98 não delimita o que vem a ser a Educação Física, desconsiderando o debate epistemológico que se desenvolvera na área desde a década de 80 último século. Para melhor compreensão, verifiquemos o artigo 3º desta lei, que estabelece as ações que competem ao profissional de Educação Física:

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, **todos nas áreas de atividades físicas e do esporte (grifo nosso)**. (LEI 9696/98)

Ora, a lei diz que todas as atividades que competem aos profissionais de Educação Física vinculam-se às “áreas de atividades físicas e do esporte”, não conferindo precisão ao campo de atuação dos profissionais da área. Além disso, conforme mencionado anteriormente, tal delimitação desconsidera todo o debate acadêmico, as concepções de Educação Física em confronto na área. Assim, o CONFEF começa a estabelecer ingerências arbitrárias em diversos setores, constringendo trabalhadores de outras áreas, como já citado no transcorrer desse capítulo. Diante de tal contexto, de conflitos e de resistência à tese da Regulamentação da Profissão e da imprecisão da lei que o criou, o CONFEF “se arvorou a propor também as Diretrizes Curriculares para definir o objeto da educação física e, desta forma, também o próprio papel do conselho, tentando dar direção à educação física brasileira”, conseguindo interferir na elaboração das “Diretrizes Curriculares para a Graduação em Educação Física, de onde surge o Parecer CNE/CES 138/2002.” (NOZAKI, 2003, p. 28).

Realizando uma análise sobre o parecer CNE/CES 138/2002, FURTADO (2003, p. 24) constata a existência de uma correlação entre o conteúdo da proposta e as formulações neoliberais para o campo educacional e a formação profissional, além do direcionamento para uma “delimitação da área segundo a concepção defendida pelo CONFEF” (FURTADO, 2003, p. 25). Concepção esta que este mesmo autor resgata e que apresenta como eixo central a perspectiva de promoção de saúde. E complementa:

Essa consideração inicial torna-se essencial, pois dela decorre todo um desdobramento mais detalhado e específico de conceituação da área, de estabelecimento de perfil, competências e objetivos, que delimitam e determinam a materialização dessa direção em favor da manutenção e ampliação do sistema produtor de mercadorias.

Não obstante a aprovação do parecer 0138/2002 pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, a mesma não foi homologada, tendo em vista uma forte mobilização de setores da Educação Física que não estavam satisfeitos com tanto com o processo quanto com o resultado final, formatado pelo referido parecer. A discussão sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares ainda continuou. No entanto, não houve uma ampliação significativa do debate, ocorrendo em setores localizados e ainda centralizados pela Comissão de Especialistas. Aqui,

vale ressaltar o alerta de FURTADO (2003, p. 31), de que a comissão, “na tentativa de legitimar sua proposta, propõe conferências consultivas com o CONFEF, CBCE, Ministério do Esporte, alguns representantes de diretores de escolas e com a ExNEEF na intenção de legitimá-la. No entanto, não existe uma possibilidade real de reconstrução, sob novas perspectivas, da proposta dessa Comissão”.

Recebendo as diferentes contribuições ao debate de entidades como as já mencionadas, além de novas propostas das Instituições de Ensino Superior, a Comissão elabora novo documento, submetendo-o a uma Audiência Pública, realizada em 15 de Dezembro no Conselho Nacional de Educação. Apesar do caráter aparentemente democrático para construção de políticas públicas desse processo, o que se verifica, de fato, é apenas a intenção de legitimação, como bem apontou FURTADO (2003). O ponto culminante dessa tentativa é a realização da audiência pública. Nessa Audiência Pública, que contou com a presença de representantes das diversas entidades que se envolveram, de uma forma ou de outra, nas discussões e nas disputas para a construção das Diretrizes, o que se buscava era a aprovação do chamado “consenso possível”, obtido com a supressão de alguns termos, a inclusão de outros, uma redação um pouco diferenciada daquela do parecer 0138/2002, sem que, no entanto, não se alterasse a estrutura e as concepções fundantes daquela proposta. A tentativa de estabelecer o “consenso possível” foi aceita por todas as entidades presentes, à exceção da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), que na Audiência denunciou o “falso consenso”, reivindicando a não-aprovação daquelas Diretrizes Curriculares, vinculada significativamente à proposta gestada por interesses do CONFEF, expressas no parecer 138/02, sobre o qual já discorreremos.

Diante do conflito colocado pelo Movimento Estudantil de Educação Física, foi proposta a formação de uma nova comissão, formada pelos já integrantes da COESP à qual foi incorporado um(a) representante de cada uma das entidades presentes, à exceção da ExNEEF, que se recusou por entender que tratava-se apenas de uma manobra para conferir legitimação àquela proposta e que, na essência a mesma não seria modificada. Assim sendo, a nova Comissão foi formada e, em 31 de março de 2004 o CNE editou a Resolução 07/04, que institui as

novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, mantendo a essência da proposta do parecer 0138/2002, embora na aparência este tenha sofrido algumas alterações.

Estas possuem uma orientação dentro dos parâmetros de fragmentação, mencionados no parágrafo anterior, no sentido de desenvolvimento de competências específicas e não de uma formação integral, estabelece duas formações distintas, a licenciatura e o bacharelado, e encerra uma concepção de educação física, em nosso entender, equivocada, pautada em uma perspectiva de atividade física que fragmenta corpo e mente. Para compreendermos um pouco melhor esse processo, é importante resgatarmos algumas questões específicas de nossa área.

5 REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPR

Como vimos nos capítulos anteriores, as políticas públicas educacionais apontaram para a conformação da universidade pública e dos processos de formação desenvolvidos em seu interior aos interesses mercadológicos de livre concorrência e à demanda de qualificação exigida pelo mercado culminando, conforme já tratado nesse trabalho, em uma série de reformulações nos cursos de graduação e, especificamente em nossa área, na aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física.

Acompanhando a conjuntura nacional, o curso de Educação Física da UFPR também atravessa um período de modificações. Assim sendo, no ano de 2003 é instaurado um processo de reforma curricular que culmina com a fragmentação do curso em duas formações distintas: a Licenciatura e o Bacharelado. As justificativas da implementação dessa reforma, conforme a Coordenação do Curso, “advêm das avaliações dos docentes e discentes do currículo aprovado em 2002 frente às Resoluções do Conselho Nacional Educação 1 e 2/2002²⁹ para a formação básica e das Diretrizes dos cursos de Educação Física”. (UFPR, 2003a, p. 1)

Assim sendo, no presente capítulo pretende-se, através de uma análise de documentos³⁰, realizar um resgate da referida reforma curricular, que entrou em vigor a partir do ano letivo de 2004.

5.1 A REFORMA CURRICULAR EM PROCESSO

5.1.1 Resgatando o Contexto: a Formulação do Novo Currículo

De acordo com TAFFAREL (1998, p. 20), uma reforma deve ser construída através de um processo que englobe “ampla participação, no tempo pedagógico e

²⁹ A Resolução 01/02 do CNE/CP “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior” (CNE/CP, 2002), delimitando, em seu artigo 15 que “Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos” (CNE/CP, 2002),

³⁰ Conforme já mencionado no capítulo sobre a metodologia, à exceção da Resolução 20/02 (UFPR, 2002) delimitou-se, para fins desse estudo, os documentos produzidos a partir do ano de 2003, ressaltando-se a existência de documentos anteriores a esse período mas que, em razão dos limites deste trabalho, não foram contemplados.

político necessários para democratizar experiências e envolver amplas parcelas de interessados nas reconceptualizações curriculares.“ É a partir dessa perspectiva que ora discutimos o processo de reforma curricular ocorrido no curso de Educação Física da UFPR.

Para uma melhor compreensão dos caminhos que a reforma curricular de 2003 apontou para o referido curso faz-se necessário discutir-se as condições em que a mesma ocorreu, ou seja, não limitar nossa observação apenas ao resultado final da reforma, a Resolução 09/04 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR, que “Fixa o Currículo Pleno do Curso de Educação Física, Modalidade Licenciatura e Bacharelado, do Setor de Ciências Biológicas” (UFPR, 2004). É preciso compreender o próprio processo de construção da reforma.

Nesse sentido, um primeiro aspecto que devemos ressaltar é que a discussão sobre a formação profissional não era uma preocupação recente. Ao contrário, já ocorria, ainda que de maneira intermitente, desde 1995 conforme nos assevera documento da UFPR (2003a, p.1):

Imbuídos pelo dilema da formação em Educação Física, em 1995, foi aprovado pelo Colegiado do curso de Educação Física, a criação do **GRUPO PERMANENTE DE ESTUDOS DO CURRÍCULO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO – GPECAP (grifo da autora)**, com o objetivo de propor um estudo sistemático no que se refere as questões curriculares. A partir de sua formação este grupo aponta para a necessidade de reformulação curricular que compreendesse um processo amplo de reestudo sobre a organização curricular em vigência desde 1989, com propostas de mudança no eixo da formação acadêmica...

Esse processo de reflexão sobre a formação iniciado em 1995 resulta na elaboração, no ano de 2002, de um currículo em substituição àquele vigente desde 1989, doravante designado por **novo currículo**, cujo formato espelhava a proposta preliminar da COESP formada em 1998 pelo MEC. Essa formatação previa a existência de um núcleo comum, de disciplinas que comporiam o Conhecimento Identificador da Área e quatro áreas de aprofundamento, a saber: Escola, Esporte, Lazer e Atividade Física e Saúde, para as quais o(a) estudante se direcionaria a partir do terceiro ano do curso.

Seguimos as orientações da Comissão de Especialistas da área e o currículo do curso de Educação Física foi aprovado³¹ pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFPR no ano de 2002. O trajeto curricular aprovado em 2002 está organizado de forma que os acadêmicos/as cursam os quatro anos com disciplinas do núcleo comum, porém a partir do segundo ano os estudantes optam por um ou dois dos aprofundamentos: esporte, lazer, escola ou atividade física e saúde e licenciatura (sic).

Ao situar essa aprovação do novo currículo (UFPR, 2002) em face da conjuntura apontada no capítulo anterior, no que tange ao processo de formulação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, depreende-se que a mesma se deu de forma prematura. Considerando que as novas Diretrizes da área ainda estavam em disputa e não havia garantia de que a proposta da COESP (1998) se confirmasse, a implantação do novo currículo restou equivocada, já apontando, antes mesmo de sua aprovação no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, para a possibilidade de uma nova reformulação curricular ser necessária.

É importante ressaltar a apreensão da Coordenação do Curso³², que previa uma série de dificuldades para a implementação do novo currículo. Algumas dessas dificuldades, inclusive, estavam previstas na própria resolução que o instituiu. É o caso, por exemplo, das condições estruturais para oferta dos aprofundamentos. A esse respeito, o artigo 5º da resolução estabelece que “A oferta dos aprofundamentos, será determinado o limite mínimo de 10 (dez) alunos inscritos e no máximo de 35 (trinta e cinco) alunos. Caso o limite mínimo não seja alcançado, ou o máximo for ultrapassado, a Coordenação poderá, ouvido o Departamento, autorizar o seu funcionamento” (UFPR, 2002).

Quando a primeira turma que ingressara nesse novo currículo (no ano letivo de 2002) cursava o segundo ano do curso é que a reforma curricular foi instaurada. Tratemos então de resgatá-la.

³¹ Resolução 20/02 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPR, que “ Estabelece o currículo pleno do curso de Educação Física, do Setor de Ciências Biológicas.

³² “Ao assumir a coordenação em fevereiro de 2002, a relatora do processo de reforma curricular, a professora Stela Radominski, nos comunicou que seu parecer seria favorável a aprovação do currículo do curso de Educação Física e sua implantação deveria ser imediata. Percebendo as dificuldades que esta decisão traria aos andamentos dos trabalhos na coordenação e chefia do departamento de Educação Física, solicitei reunião com a coordenadora de cursos da PROGRAD professora Inês Calixto e a técnica da PROGRAD Madlaine, ex-coordenadores/as e vice do curso de Educação Física, chefe de Departamento e a relatora do CEPE. Nesta reunião, decidimos pela implantação do currículo ano a ano de modo a suavizar os impactos da reforma.” (UFPR, 2003a, p.1)

5.1.2 A Reforma Curricular de 2003

A reforma curricular ocorrida no ano de 2003, conforme observado no item anterior é sobreposta a um currículo que entrara em vigor há apenas um ano, ou seja, no ano letivo de 2002 e que, portanto, sequer havia formado uma única turma. Para tanto, definiu-se uma nova composição do GPECAP, formado agora por 12 membros, sendo 9 professores(as) – dentre estes(as) a Coordenadora do Curso e o Chefe do Departamento de Educação Física – e 3 representantes discentes³³. Esse novo GPECAP ficou, então, responsável pela elaboração de uma nova proposta curricular, que adequasse o novo currículo à legislação pertinente, já enunciada neste capítulo. Com relação a essa composição, chama-se também a atenção para a ausência de docentes representantes dos outros departamentos que ofertam disciplinas para o curso de Educação Física no GPECAP, na medida em que estes(as) só aparecem no documento da reunião do Colegiado do Curso que aprovou a reforma³⁴.

Um outro ponto que deve ser levantado diz respeito ao período em que a reforma se deu. Os trabalhos se iniciaram no mês de maio, quando “inicialmente foi votado, em reunião aberta do colegiado, a decisão para reiniciar os estudos da reforma curricular” (UFPR, 2003a, p. 2) e se encerraram no início do mês de outubro, com a aprovação por maioria, na 104ª Reunião do Colegiado do Curso de Educação Física do Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2003c, p. 4 e p. 7). O referido processo se deu, portanto, em um período de cerca de 5 meses, englobando aí um mês de recesso escolar. Sobre o intervalo de tempo em que a reforma se deu, portanto, cabem algumas considerações: tomando por base apenas o período de discussões do GPECAP no

³³ É relevante observarmos essa configuração do GPECAP, que elaborou a proposta de reforma. Afinal, conforme MOREIRA e SILVA (1995), o currículo é uma “arena política”. Sendo assim, em sua formulação, estão em disputa as concepções de formação, de educação física e de sociedade dos sujeitos envolvidos nesse processo, ou seja, professores(as) e estudantes. Vale ressaltar que, nessa disputa, a categoria docente tem uma correlação de forças mais abrangente, tanto no GPECAP (que é uma instância apenas consultiva) quanto no Colegiado do Curso (que é uma instância deliberativa). Trata-se de um reflexo de toda a estrutura da universidade, que não se constitui de forma democrática e, portanto, não confere isonomia de representatividade às três categorias que a compõe.

³⁴ Conforme já mencionado, é importante ressaltar que este trabalho limitou-se aos documentos produzidos a partir da Reforma Curricular de 2003. Assim sendo, essa consideração limita-se a esse período, não contemplando as etapas e discussões realizadas anteriormente, desde a constituição do GPECAP.

ano de 2003 à primeira vista entende-se como insuficiente, considerando a perspectiva de TAFFAREL (1998, p. 20) acerca do tempo pedagógico e político necessário para a construção curricular. Por outro lado, ao percebermos o processo como um todo, ou seja, desde as discussões sobre a formação profissional que ocorreram desde meados de 1995, é possível constatar que o tempo pedagógico e político não foi tão insuficiente³⁵. Ao contrário, constituiu-se como suficiente para o amadurecimento das concepções que envolveram a construção do currículo resultante da nova reforma curricular, doravante denominado **currículo novo**.

Por fim, é importante ressaltar a adequação à questão legal, tendo em vista que, nos documentos analisados, não se percebe em nenhum momento a perspectiva de questionamento do ordenamento legal. Ao contrário, o que se observa é sempre a busca pela adequação ao aparato legislativo³⁶. A própria representação discente que, ao abster-se da votação do currículo novo, foi a única voz destoante do processo remete-se à exigência legal, em sua declaração de (abstenção de) voto, em UFPR (2003c, p. 4):

Entendendo que a separação do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado, embora contribua para a fragmentação de nossa área, se faz necessária em virtude de lei. Assim por não concordar com a lei que deu origem à reforma e considerando também que essa proposta representa um avanço em relação ao currículo vigente no curso de Educação Física e por essa razão, não deve ser obstada, nos abstermos de votá-la. Esclarecemos que abstermos na votação não significa abstermo-nos das discussões e do processo de avaliação, desdobramentos e implantação da reforma curricular, exercendo, com autonomia, nossa condição de representantes discentes do curso de Educação Física em todas as instâncias deliberativas e mesmo consultivas, como é o caso do Grupo Permanente de Estudos Curriculares e Acompanhamento Pedagógico da UFPR

³⁵ Mesmo considerando o amadurecimento das discussões, entendemos precipitada a implementação do currículo naquele momento. Isso porque, concomitantemente ao processo de reforma curricular, ocorria no cenário nacional discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, que ainda não haviam sido aprovadas. Além disso, poucos eram os cursos que já tinham se adequado à legislação. Ao contrário, ainda hoje (em novembro de 2005, quase dois anos após o prazo estabelecido pelo MEC para adequação à Resolução 01/02 do CNE) vários cursos de Educação Física de outras instituições de ensino superior e de outras licenciaturas da própria UFPR estão em processo de discussão sobre a reformulação curricular.

³⁶ Ilustrado nas seguintes passagens: “As decisões que provocaram a atual reforma curricular advêm das avaliações dos docents e discentes do currículo aprovado em 2002 frente às Resoluções do Conselho Nacional Educação 1 e 2/2002 para a formação básica e das Diretrizes dos cursos de Educação Física” (UFPR, 2003a, p. 1) ; “Com a aprovação da resolução CNE 01 e 02 nossa proposta de curso de graduação em Educação Física com aprofundamento em Licenciatura ficou inviabilizada...” (UFPR, 2003a, p. 2) ; “atualmente deve se reorientar no sentido de atender as novas exigências de formação, ou seja, o licenciado e o bacharel em Educação Física.” (UFPR, 2003b, p. 3-4)

Procurando compreender o contexto em que se deu o processo de reformulação curricular e, portanto, a própria construção e aprovação do currículo novo, cabe agora analisar em que resultou tal processo, a fim de perceber as perspectivas que se delineiam a partir deste.

5.2 LICENCIATURA E BACHARELADO: AS NOVAS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO

Juntamente com a aprovação da Reforma Curricular do curso de Educação Física da UFPR foi aprovada uma proposta de minuta de resolução a ser encaminhada e deliberada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade. Proposta essa que se concretizou sob a resolução 09/04 do referido conselho, que “Fixa o Currículo Pleno do Curso de Educação Física, Modalidade Licenciatura e Bacharelado, do Setor de Ciências Biológicas” (UFPR, 2004, p. 1)

Vale notar o disposto no Art. 1º da resolução, quando define que o currículo é composto por Conhecimento Identificador da Área, Conhecimento Amplo e Aprofundamento. Dentre os conhecimentos identificadores, delimita aqueles de natureza “histórico-cultural”, “técnico-instrumental” e “didático-pedagógico”. Ora, ao mencionar a perspectiva didático-pedagógica aproxima-se da identidade da docência, que é o eixo articulador que acreditamos deva ser implementado à nossa área. Trata-se de um contra-senso à medida que ambos apresentam a característica da docência, não há que se considerar a perspectiva de formação liberal. No entanto, não é o que ocorre, como percebemos de forma mais ilustrativa ao analisarmos o perfil estabelecido para licenciados(as) e bacharéis.

Assim é que dentre os objetivos da formação do licenciado (a) é possível encontrar alguns que se relacionam com o compromisso social, em uma perspectiva de formar “com base nas necessidades da sociedade de (sic) transformação social” (TAFFAREL, 1998, p. 20), como é o caso, por exemplo, dos seguintes objetivos, enumerados na descrição do perfil do licenciado: “relacionar o conhecimento científico com a realidade social e com isto aprimorar as práticas educativas e propiciar aos acadêmicos/as a percepção da abrangência dessas relações” e “exercer um papel catalisador do processo educativo, possibilitando a articulação

dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sociais e contribuir com a organização coletiva de sua categoria profissional". (UFPR, 2003c)

Não obstante essa fragmentação em duas formações distintas, uma pautada no paradigma das ciências humanas, outra no das ciências biológicas, uma englobando objetivos e aspectos mais abrangentes, outra limitando-se à construção de competências, a resolução previu a possibilidade de conferir as duas titulações aos(às) estudantes que foram atingidos por essa reforma no decurso de sua graduação, ou seja, que ingressaram no curso ainda sob a égide da Resolução 20/02, que instituiu o currículo por área de aprofundamentos.

Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que uma nova resolução, a 36/05, ampliou essa possibilidade para aqueles(as) que ingressaram na vigência do novo currículo, o que nos faz questionar efetivamente sobre a necessidade da separação, haja vista que separa primeiro para juntar depois. Em nosso entendimento, trata-se mais uma vez de conferir tratamento mercadológico à educação, à medida em que o diploma é um objeto de consumo e quem tem condições sócio-econômicas de dispor de mais dois anos ou de mais tempo, pode credenciar-se a consumi-lo. Além disso, não corrige o problema da formação fragmentada, e ainda orienta-se pelos campos de atuação profissional e não por uma formação referenciada socialmente.

Diante do que foi visto até o presente momento, tanto no que diz respeito à revisão de literatura quanto à análise dos documentos cabe, portanto, delinear-se algumas conclusões, que se constituem como sínteses provisórias, na medida que estão sujeitas a novas modificações no transcurso da história. Encontramo-las, pois, no próximo capítulo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou identificar possíveis aproximações e distanciamentos existentes entre a reforma curricular ocorrida no curso de Educação Física da UFPR e a formulação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação na área, tendo como objetivo geral discutir a formação profissional no referido curso de modo a contribuir com a discussão sobre um projeto de formação para o referido curso. Vale ressaltar que tais “aproximações e distanciamentos” não se restringiam ao teor dos documentos em si, mas ao próprio processo e contexto de formulação dos mesmos, resgatando a perspectiva de MOREIRA e SILVA (1995, p. 7-8) de que:

...o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e desinteressadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Na busca do cumprimento desse objetivo central, procurou-se, antes de tudo, realizar uma análise da conjuntura atual, localizando a universidade pública no contexto sócio-político-econômico. Depreendemos desse contexto a conferência de uma nova dimensão às relações no mundo do trabalho (situando aqui os reflexos específicos na área da Educação Física) o que, por sua vez, estabelece uma série de determinações nos processos de formação profissional, orientando-os no sentido de atendimento às demandas do mercado e, portanto, no sentido de aligeiramento do processo formativo. Em uma linha contínua, passamos a discutir questões referentes à formação profissional, incluindo aí alguns de seus pressupostos, a fim de ampliar a compreensão acerca das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, vigentes desde março de 2004 bem como da própria reforma curricular empreendida pelo curso de Educação Física da UFPR no ano de 2003 e que entrou em vigor no ano de 2004.

Uma primeira consideração a que chegamos diz respeito ao processo de “mercadorização” do direito social à educação. Assistimos a essa transformação

cotidianamente e, especificamente no que tange ao ensino superior, tal processo evidencia-se pela progressiva privatização das universidades públicas e a concessão de incentivos fiscais às universidades privadas, justificada justamente pela tese neoliberal de que se trata de um serviço de interesse público (sic) e que, portanto, nada mais justo que o Estado transfira recursos para a iniciativa privada empreendê-lo³⁷. Essa perspectiva privatista e orientada por parâmetros mercadológicos está presente de forma significativa no contexto da UFPR e, mais especificamente, no DEF/UFPR, manifestando-se, por exemplo, na oferta de diversos cursos de pós-graduação *lato sensu* que são comercializados junto à comunidade³⁸.

Além desses aspectos que se referem à gestão e estrutura da universidade, percebemos a visão mercadológica influenciando na própria organização pedagógica do curso, na medida em que a reforma curricular de 2003 vem atender à orientação de fragmentação da área, com a adoção de duas formações distintas, a Licenciatura e o Bacharelado, culminando em um currículo orientado para a formação em virtude do campo de atuação profissional e não por uma perspectiva de formação omnilateral, conforme definida por FRIGOTTO³⁹ (1995, p. 31). Aqui é possível perceber uma aproximação com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que prevê a formação fragmentada.

Sobre esses documentos, uma consideração importante sobre a reforma curricular diz respeito à falta de questionamento desse aparato legal que confluiu para a efetivação daquela, em especial as Resoluções 01 e 02/02 do CNE/CP e a então iminente proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, percebida na análise documental realizada no capítulo 5 do presente trabalho. É importante considerar que estas últimas “representam a direção e a centralização da orientação curricular

³⁷ Percebe-se aqui uma clara diferenciação da questão estatal dentro do modelo neoliberal. Pois, se ele é mínimo quando se trata de realizar gastos sociais que atendam aos direitos sociais, ele é máximo quando o objetivo é estabelecer garantias para a reprodução do lucro e do capital.

³⁸ Atualmente, o DEF/UFPR oferta (**vende**) à comunidade 6 cursos de especialização *lato sensu*, a saber: Atividade Física & Saúde, Ergonomia, Educação Física Escolar, Fisiologia do Exercício e Personal Trainer, com preços que variam de R\$ 2400,00 a R\$ 3.000,00, todos com início previsto para 2006, conforme é possível constatar em UFPR (2005b)

³⁹ “A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana” (FRIGOTO, 1995, p. 31-32)

sob os auspícios do Estado” TAFFAREL (1998, p. 17). São, portanto, regras que devem ser seguidas para que o curso tenha reconhecimento legal e possa continuar existindo. E o governo estabelece uma pressão significativa para que essas regras sejam cumpridas, inclusive apontando a possibilidade de descredenciamento do curso junto ao MEC em caso de descumprimento. Há, no entanto, uma margem possível de ação, até porque a educação, conforme já visto ao longo deste trabalho, é um campo em permanente disputa (MOREIRA e SILVA, 1995). E o que se depreende da análise documental é que não houve uma proposta que caminhasse no sentido contrário ao da legislação, apenas no sentido de sua adaptação, o que permite uma outra síntese provisória, a de concordância, no âmbito específico da UFPR, com os rumos apontados pela estrutura legal.

Ainda sobre a reforma curricular é importante notar que, as discussões sobre a formação profissional no curso de Educação Física da UFPR já ocorriam ao menos desde 1995, mesmo que de forma intermitente. Tempo pedagógico e político, conforme TAFFAREL (1998, p. 20), suficiente para o amadurecimento de uma proposta curricular, diferentemente do que ocorrera com o intento inicial do MEC no contexto ampliado das Diretrizes Curriculares Nacionais, de formulação em apenas três meses e que só não se concretizou devido à resistência de setores da área. Diante disso, uma outra consideração a que se chegou no presente trabalho é de que houve um tempo necessário e suficiente para a construção do currículo novo, se tomarmos por base o início das discussões do GPECAP, em meados de 1995. Assim, a fragmentação da reforma curricular expressa não apenas o contexto neoliberal no qual a educação brasileira se insere atualmente, mas também a própria configuração política e pedagógica do quadro docente do DEF/UFPR que, em última instância, coaduna com aquela.

No contexto dessa fragmentação faz-se necessária uma consideração acerca da Resolução 36/05 do CEPE da UFPR, que “Aprova ajuste curricular no curso de educação física aplicável à resolução 09/04-CEPE”. Essa resolução confere a todos os(as) ingressantes no curso de Educação Física da UFPR a partir da separação em duas formações distintas a possibilidade de cursar a outra modalidade, ou seja, quem ingressar na Licenciatura pode solicitar a permanência na universidade para

completar o bacharelado e vice-versa⁴⁰. Ou seja, o que se apresenta no curso de Educação Física da UFPR é um caminho percorrido de um curso de Licenciatura Plena para um novo currículo fragmentado por áreas de aprofundamento – Escola; Esporte; Lazer; Atividade Física e Saúde (UFPR, 2002), que avança para um currículo novo fragmentado em Licenciatura e Bacharelado (UFPR, 2004) e que pode ser unido (sic!) (se assim o graduando(a) desejar) através da permanência na universidade para cursar a outra modalidade (UFPR, 2005a). Aqui é possível perceber o equívoco(?) do Colegiado do Curso, visto que a soma das partes não representa o todo, ou seja, você formar primeiro em uma modalidade e a esta somar a outra difere da situação de desenvolvimento de uma formação ampliada. Essa resolução, portanto, permite uma leitura de atendimento a uma orientação mercadológica, visando a garantia de campos de atuação profissional e não de proporcionar um ganho na formação. Retomando as discussões realizadas no capítulo 3, item 3.3 do presente trabalho, é possível compreender a manifestação do mecanismo de mercadorização da educação. Nesse caso específico, do diploma e / ou titulação, na medida em que cabe ao futuro trabalhador(a) a responsabilidade de estar em condições de empregar-se, adquirindo novos cursos.

Discutidas as condições sobre as quais o currículo novo se estruturou, tanto no que diz respeito ao processo de construção do mesmo quanto ao produto final, cabe agora refletir acerca das perspectivas que se apresentam, a fim de atingir o objetivo geral deste trabalho, de contribuir com a discussão sobre um projeto de formação do curso de Educação Física da UFPR. Nesse sentido, faz-se necessário articular ações que ocorram no âmbito local, diretamente relacionadas ao currículo e às práticas pedagógicas do referido curso, quanto no contexto mais ampliado da educação.

O currículo apresenta-se como uma permanente construção, possuindo, portanto, uma natureza transitória e que sofre modificações em razão do próprio contexto sócio-histórico em que se dá esta prática social que é a educação. Diante deste entendimento surge um primeiro apontamento para a construção de um

⁴⁰ Completar o curso na medida em que vai cursar as disciplinas que não são comuns aos dois cursos e que representam cerca de 50% da carga horária em ambas as modalidades. Aqui é importante notar que, mesmo as disciplinas sendo comuns, a abordagem realizada em função do curso pode ser diferente, a critério do professor(a). É uma das manifestações do chamado currículo oculto que, em virtude dos limites desse trabalho, não serão abordadas mas que não podem ser desprezadas.

projeto pedagógico que é a permanente discussão / avaliação sobre o currículo, a fim de elaborar as modificações que se entendam necessárias para o processo de formação. Apontamos também a necessidade de envolvimento de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de formação, o que inclui professores e professoras de todos os departamentos que ofertam disciplinas ao curso e a própria categoria discente, dentro de uma orientação de isonomia de representatividade, não obstante a estrutura institucional da universidade caminhe no sentido oposto.

Outrossim, entende-se premente a reversibilidade da fragmentação em duas modalidades distintas de curso e a retomada da licenciatura ampliada por entendermos ser a modalidade que permite uma “formação consistente e não cindida por campos de atuação profissional” (FURTADO, 2003).

No que diz respeito ao contexto educacional mais amplo é necessário construir a luta pela revogação da legislação⁴¹ que aponta para essa estrutura curricular fragmentada na medida em que tão importante quanto a reversão da fragmentação do curso é a reversão da perspectiva mercadológica de educação, de modo a construir uma universidade que atenda aos interesses da sociedade e não aos interesses do mercado. Para tanto, propõe-se a extinção de todos os mecanismos internos de privatização da universidade pública, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a adoção de regras que garantam a democracia interna na universidade, com uma representação paritária entre as categorias nos órgãos consultivos e deliberativos da universidade. Ainda no âmbito ampliado, faz-se necessário barrar a Reforma Universitária em curso no atual governo, de modo a garantir a existência da universidade pública e a ampliação do acesso a ela bem como a garantia de permanência.

Essas perspectivas encontram condições materiais muito adversas para se concretizar dentro da atual conjuntura. No entanto, é preciso continuar a resistência e lutar para que a universidade pública tenha se estruture através de uma referência social e não mercadológica e que tenha por base um projeto histórico de construção de uma sociedade justa e igualitária.

⁴¹ Resoluções 01 e 02/2002 do CNE/CP e Resolução 07/04 do CNE/CES.

REFERÊNCIAS

BORGES, Altamiro. **A reforma trabalhista no governo Lula**. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/039/39cborges.htm>>. Acesso em: 18/11/2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 1998

CASAGRANDE, Nair; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **As trinta e cinco armadilhas do anteprojeto da lei de educação superior**. 2005. Mimeografado.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 39ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. As humanidades contra o humanismo. *In*: SANTOS, Gislene Aparecida dos. (org). **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Poços de Caldas, 2003. Mimeografado.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 07/2004, 31 mar. 2004.

CUNHA, Célio da; WERTHEIN, Jorge. **Políticas de educação: idéias e ações**. Cadernos UNESCO Brasil. Série educação; 5 vol. 6. Brasília: UNESCO, 2001

ESCOBAR, Micheli Ortega. **A produção do conhecimento em educação física e o materialismo histórico dialético como método**. UFBa, 2001. Mimeografado

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FURTADO, Rafael Alencar. **Diretrizes curriculares para a educação física: a formação profissional em questão**. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Educação Física. Curitiba, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

LANDIM, Renata Aparecida Alves; MORAES E SILVA, Marcelo. Os impactos da regulamentação da profissão de educação física na prática pedagógica. *In*:

ALMEIDA, Renan de (org). **Os bastidores da regulamentação do profissional de educação física**. Vitória, ES: UFES, Centro de Educação Física, 2002. p. 49-71.

LIMA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **A educação superior é mercadoria ou direito no âmbito da Organização Mundial do Comércio?** 2003. Mimeografado.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *In: _____* (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Formação profissional ou formação humana?: mediações do mundo do trabalho**. Juiz de Fora, UFJF, 2003. Mimeografado.

_____. **Educação física e regulamentação da profissão: mediações do mundo do trabalho**. Niterói, 2004. 364f. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

PÁDUA, Elizabete Matiello de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6ª ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2000

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade pública, gratuita e de qualidade**. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2004.

RINESI, Eduardo. Universidade reflexiva e cidadania crítica. *In: SANTOS, Gislene Aparecida dos.* (org). **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública. *In: _____*. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SILVA, Maria Abadia da. A cidadania no contexto de restrições dos direitos sociais. . *In: SANTOS, Gislene Aparecida dos.* (org). **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova direita” e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da* (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

STEINHILBER, Jorge. **Profissional de Educação Física...Existe?***In: V Ciclo de Palestras CAEFALF – UERJ, Rio de Janeiro, 1996. Anais. Rio de Janeiro: CAEFALF/UERJ, 1996, p. 43-58.*

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto as consciências e o amoldamento subjetivo. *In: Revista da educação física/UEM* 9 (1) : 13-23, 1998.

_____. **Sociedade e cultura**. Palestra proferida no XXIV Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física. Curitiba/PR, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução 20/02**. Estabelece o currículo pleno do curso de Educação Física, do Setor de Ciências Biológicas. Curitiba, 2002.

_____. Coordenação do Curso de Educação Física. **Descrição da estratégia de trabalho desenvolvida pela comunidade acadêmica quanto à avaliação do currículo vigente, elaboração e aprovação do currículo proposto**. Curitiba, 2003a.

_____. Grupo Permanente de Estudos e Avaliação do Currículo do Curso de Educação Física da UFPR. **Reforma curricular do curso de educação física: licenciatura e bacharelado**. Curitiba, 2003b.

_____. Colegiado do Curso de Educação Física. Curitiba. **Ata da sessão realizada no dia 06 de outubro de 2003**. Curitiba, 2003c.

_____. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução 09/04**. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Educação Física, Modalidade Licenciatura e Bacharelado, do Setor de Ciências Biológicas. Curitiba, 2004.

_____. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução 36/05**. Aprova ajuste curricular no curso de educação física aplicável à resolução 09/04-CEPE. Curitiba, 2005a.

_____. Departamento de Educação Física. **Especializações**. Disponível em <<http://www.edf.ufpr.br>>. Acesso em: 18/11/2005.